

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ UYGULAMALARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Sedef SÜER

DIYARBAKIR-2019

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ UYGULAMALARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

HAZIRLAYAN
Sedef SÜER

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Behçet ORAL

DİYARBAKIR-2019


“Bu araştırma Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir.” Proje numarası: ZGEF.18.014


T.C
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DIYARBAKIR


Sedef SÜER tarafından yapılan “*Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

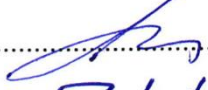
Jüri Üyesinin


Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ. 

Üye : Prof. Dr. Behçet ORAL..... 

Üye : Prof. Dr. Nilüfer BEKLEYEN..... 

Üye : Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU..... 

Üye : Dr. Öğr Üyesi Taha YAZAR..... 

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 25 / 06 / 2019

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

25 / 06 / 2019

Sedef SÜER

ÖN SÖZ

Akademik hayata adım atmamda ve süreçte yetişmemde büyük emek ve katkıları olan kendisinden çok şey öğrendiğim ve bu çalışma boyunca da bana öneri ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen çok kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Behçet ORAL' a sonsuz teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım.

Akademik süreç boyunca yetişmemde büyük katkıları olan yüksek lisans ve doktora eğitimim sürecinde kendilerinden çok şey öğrendiğim Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN'a, Doç. Dr. Abdin DAĞLI'ya, Prof. Dr. Nilüfer BEKLEYEN'e, Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Fırat Kıyas BİREL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın veri toplama aracı geliştirilmesi sürecine çok değerli görüş ve düşünceleriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Ahmet KARA'ya, Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a, Prof. Dr. İzzet GÖRGEN'e, Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a, Prof. Dr. Zuhal ÇUBUKÇU'ya, Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL'e, Doç. Dr. Bayram ÖZER'e, Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e, Doç. Dr. Erdal BAY'a, Doç. Dr. Mahmut Oğuz KUTLU'ya, Doç. Dr. Murat TUNCER'e, Dr. Öğr. Üyesi Eyüp İZCİ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa İLHAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÖZBEK'e teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Bu çalışma boyunca öneri ve destekleriyle bana her zaman destek olan Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY'a, Arş. Gör. Dr. Mehmet DEMİRKOL'a, Arş. Gör. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU'na, Arş. Gör. Dr. Özlem ATINDAĞ KUMAŞ'a, Arş. Gör. Serpil ÇELİKTEN'e veri toplama sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen Arzu KARAGÜL'e ve çalışmamın uygulama sürecine gönüllü olarak katılan öğretmenlere teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmanın gerçekleşmesinde maddi ve manevi katkılarından dolayı DÜBAP'a (Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü) teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca bana her zaman destek veren başta çok değerli abim Prof. Dr. Emin Caner TÜMEN olmak üzere anneme, babama, ablama, abilerime ve yeğenlerime sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

SEDEF SÜER

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLDİRİM.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.3. SAYILTILAR.....	7
1.4. SINIRLILIKLAR	7
1.5. TANIMLAR	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1.1. Toplumsal Değişim.....	8
2.1.2. Yenilik (Innovation).....	9
2.1.3. Yenilik ve Eğitim.....	13
2.1.4. Yeni Öğrenme Paradigması-21. Yüzyıl Yaşam Becerileri (P21).....	15
2.1.5. Tarihsel Süreçte Pedagoji Kavramı	19
2.1.6. Yenilikçi Pedagoji.....	24
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	29
2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	33
3. YÖNTEM	41
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	41
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	41
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	44
3.3.1. Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin Geliştirilmesi (ÖİYPÖ) .	44
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	54
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	55
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	55

3.5. VERİLERİN ANALİZİ	55
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	55
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	60
4. BULGULAR.....	62
4.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	62
4.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	64
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	65
4.2.2. Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	65
4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	66
4.2.4. Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	67
4.2.5. Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	68
4.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	69
4.2.7. Çalıştıkları Kadro Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	70
4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	70
4.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Katıldıkları Bilimsel Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	72
4.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekleriyle İlgili Kurslara Katılma Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	73
4.2.11. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekleriyle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	74
4.2.12. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekleri İle İlgili Bilimsel Yayınları İzlerken Başvurdukları Kaynaklara Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	74
4.2.13. Sınıf Öğretmenlerinin Takip Ettikleri Yayın Türü Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	76
4.2.14. Sınıf Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türü Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	77
4.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİYE YÖNELİK UYGULAMALARA YER VERME NEDENLERİ	78

4.4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİYE YÖNELİK UYGULAMALARI ESNASINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR.....	83
5. TARTIŞMA.....	89
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	109
6.1. ÖĞRETMENLERE VE ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK ÖNERİLER.....	110
6.2. EĞİTİM FAKÜLTELERİNE YÖNELİK ÖNERİLER.....	110
6.3. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA YÖNELİK ÖNERİLER.....	110
6.4. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	111
KAYNAKÇA.....	112
EKLER.....	130
EK 1. ÖĞRETMENLER İÇİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ ÖLÇEĞİ.....	130
EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	133
EK 3. ÖĞRETMENLER İÇİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ ÖLÇEĞİ'NİN ETİK KURUL İZİNİ.....	134
EK 4. ÖĞRETMENLER İÇİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ ÖLÇEĞİ'NİN UYGULAMA İZİNLERİ.....	135
ÖZGEÇMİŞ.....	140

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Süer, Sedef

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Behçet ORAL

2019, xiv + 140 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri, geliştirilen nicel ve nitel ölçme araçları ile incelenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin yer aldığı betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan toplam 2805 sınıf öğretmeni arasından tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 961 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel veri toplama sürecine dâhil edilen katılımcıları ise 6 ilkokulda görev yapan 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak, nitel veriler ise manuel olarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, Kolmogorov-Smirnov testi, çarpıklık ve basıklık değerleri, Levene homojenlik testi, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi, etki büyüklüğü (eta kare) ve Scheffe testi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin yenilikçi pedagojiye ilişkin görüşlerinin “sık sık” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yenilikçi pedagojiye ilişkin görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, çalıştıkları kadro türü ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, okulun öğretim şekli, okutulan sınıf düzeyi, bilimsel yayın okuma sıklığı, katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı, mesleki kurslara katılma durumları, meslekleri ile ilgili sürekli yayın takip etme durumu, meslekleri ile ilgili yayınları takip etme kaynağı, takip ettikleri yayın türü ve tercih ettikleri kitap türü değişkenlerine göre öğretmenlerin yenilikçi pedagojiye ilişkin görüşlerinde

anlamli farklılıklar oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yenilikçi pedagojiyi, öğrenen özelliklerini dikkate alarak bireysel farklılıklara hitap etmek, kalıcı öğrenmeyi sağlamak ile ilgi ve dikkati öğretim konusuna çekmek amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamalar yaparken öğretmenlerin en çok program, donanım, teknik eksiklikler ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeyiyle ilgili sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerinin orta seviyenin üzerinde olduğu, bilimsel etkinlik ve girişimlere dâhil olma çabalarının bu düzeyi olumlu yönde etkilediği ve yenilikçi pedagoji uygulamalarına öğrenen merkezli eğitim anlayışıyla başvurduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi pedagoji, yenilikçi pedagoji uygulamaları, sınıf öğretmeni.



ABSTRACT

Investigation of Classroom Teachers' Views Regarding Innovative Pedagogical Practices

Süer, Sedef

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Behçet ORAL

2019, xiv + 140 pages

The aim of this study is to determine the teachers' views regarding innovative pedagogical practices. In line with this aim, the level of primary school teachers' views regarding innovative pedagogical practices was examined with quantitative and qualitative measurement tools. In this context, the study has been designed on the basis of descriptive survey method in which quantitative and qualitative data collection techniques were used. The sample of the study consists of 961 classroom teachers selected by random cluster sampling method among 2805 classroom teachers working in primary schools in the central districts of Diyarbakır in the 2018-2019 academic year. Participants included in the qualitative data collection process consisted of 30 classroom teachers working in 6 primary schools located in Diyarbakır. The data of the study were collected through the Innovative Pedagogy Scale for Teachers and semi-structured interview form developed by the researchers. The quantitative data were analyzed via SPSS package program while the qualitative data were analyzed manually. In the analysis of quantitative data, Kolmogorov-Smirnov test, skewness and kurtosis values, Levene homogeneity test, arithmetic mean and standard deviation values, t-test for independent samples, one-way ANOVA, effect size (eta square) and Scheffe test were used. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis method was used. The findings showed that teachers' views regarding innovative pedagogical practices were at level of "frequently". In addition, the teachers' views regarding innovative pedagogical practices do not significantly differ in terms of gender, professional seniority, education level, working status and number of students in the classroom while the teachers' views regarding innovative pedagogical practices significantly differ in terms of school instruction type, grade of the students, the frequency of reading scientific publications, the number of scientific events attended, the participation to professional courses, the status of follow-up of publications related to their profession, the type of source for following publications related to their professions, the type of publication they follow and the type of book they prefer. It has been found that teachers use innovative pedagogical practices to address the individual differences

of students, to provide permanent learning and to draw students'attention to the subject of teaching. In addition, it was determined that teachers faced problems related to teaching program, student readiness, and equipment and technical deficiencies while carrying out innovative pedagogical practices which were above mid-level and teachers' efforts to participate in scientific activities and initiatives has a positive effect on this level as well as teachers use innovative pedagogical practices along with the learner-centered educational approach.

Key words: Innovative pedagogy, innovative pedagogical practices, classroom teacher.



TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Çalışmanın örneklemeine ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	42
Tablo 2. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	43
Tablo 3. Veri toplama aracında yer alan maddelerin uygunluk oranları.....	45
Tablo 4. Ön uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları	46
Tablo 5. Yenilikçi pedagoji ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları.....	48
Tablo 6. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin faktör analizi sonuçları	49
Tablo 7. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri	53
Tablo 8. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı	54
Tablo 9. Veri toplama aracında kullanılan değer aralıkları ve sınırı.....	56
Tablo 10. Araştırma sorularına yönelik kullanılan veri analiz teknikleri.....	58
Tablo 11. Green ve Salkind'in (2016) belirlemiş oldukları kesme noktaları ve etki büyüklüğü değeri.....	60
Tablo 12. Nitel bulguların teyit edilmesi amacıyla katılımcılardan gelen dönütler.....	61
Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	62
Tablo 14. Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu	65
Tablo 15. Sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu	65
Tablo 16. Sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu.....	66
Tablo 17. Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu	66
Tablo 18. Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu.....	67
Tablo 19. Çalıştıkları okulun öğretim şekline göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu	67
Tablo 20. Okutulan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu	68

Tablo 21. Okutulan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu	69
Tablo 22. Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu	69
Tablo 23. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kadro türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu	70
Tablo 24. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kadro türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu	70
Tablo 25. Sınıf öğretmenlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu	71
Tablo 26. Sınıf öğretmenlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu	71
Tablo 27. Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu	72
Tablo 28. Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu	72
Tablo 29. Sınıf öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili kurslara katılma durumuna göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu	73
Tablo 30. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili bilimsel yayın takip etme değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu	74
Tablo 31. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynak değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu	75
Tablo 32. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynak değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu	75
Tablo 33. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili takip ettikleri yayın türü değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu	76
Tablo 34. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili takip ettikleri yayın türü değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu	76
Tablo 35. Sınıf öğretmenlerinin okumayı tercih ettikleri kitap türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu	77
Tablo 36. Sınıf öğretmenlerinin okumayı tercih ettikleri kitap türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Yeniliklerin yayılması teorisi-yenilikleri benimseme grupları.....	12
Şekil 2. 21. yüzyıl yaşam becerileri için ortaklık çerçevesi.....	15
Şekil 3. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin yamaç birikinti testine göre maddelerin yığılma grafiği	49
Şekil 4. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) diyagramı.....	52
Şekil 5. Histogram ve Q-Q grafiği.....	57
Şekil 6. Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamaları kullanma nedenleri başlığı altında oluşturulan temalar	83
Şekil 7. Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına başvururken karşılaştıkları sorunlar başlığı altında oluşturulan temalar	88

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖİYPÖ: Öğretmenler için Yenilikçi Pedagoji Ölçeği

P21: Partnership for 21st Century Skills (21. Yüzyıl Yaşam Becerileri için Ortaklık)

TALIS: The OECD Teaching and Learning International Survey (OECD Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YY: Yüzyıl

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü)

ISTE: International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği)

TPAB: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

1. GİRİŞ

Dünya üzerinde yaşanılmış her çağ, kendine özgü bir felsefe doğurmuştur. Çağın getirdiği her felsefe, içinde yaşanan toplumsal, siyasal, bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişme ve değişimlere göre şekil almaktadır. Çağa hâkim olan felsefe bir taraftan yetiştirilmek istenen insan profilini belirlerken diğer taraftan da eğitim sistemleri aracılığıyla istediği insan profilini yetiştirmeye çalışır.

Dünya toplumları binlerce yıldır kendi çapında değişim ve gelişim yaşamaktadır. Ancak dünya son yüzyılda geçmişte yaşadığı değişimin katbekat fazlasına tanıklık etmektedir. İnsanoğlunun özellikle son yüzyılda bilim ve teknolojiye gerçekleştirmiş olduğu yenilik ve ilerlemeler, toplumların yaşam biçimlerinde, sosyo-kültürel yapılarında, ekonomik sistem ve faaliyetlerinde, eğitim yapılarında ve daha pek çok alanda değişim ve dönüşüm yaşamasına yol açmıştır (Özdemir, 2011: 86). Bu bağlamda 21. yüzyıl, bilim ve teknolojinin sınır kavramını ortadan kaldırdığı, bilgi alışveriş hızını arttırdığı ve farklı kültürel yapıların etkileşerek küresel değerler oluşturduğu bir çağ olarak karşımıza çıkmaktadır (Yurdabakan, 2002: 63).

Bugünün küresel dünyasında bireyin kendi başına ayakta durabilmesi için hiç olmadığı kadar rutin olmayan yaratıcı görevleri yerine getirmesi gerektiği (Partnership for 21st Century Skills, 2010) belirtilmektedir. Ekonomik pazarın ihtiyaç duyduğu iş gücü, çağın getirdiği endüstriyel, bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre değişmektedir. Örneğin, 1970'li yıllarda bir işveren okuma, yazma ve aritmetik becerileri ile bir işi rahatlıkla sürdürebilirken 20. yüzyılın sonunda bir işveren aynı iş için takım çalışması yapabilme, problem çözebilme ve kişiler arası iletişim kurabilme becerilerine ihtiyaç duymuştur (DeFruyt, Willie ve John, 2015). Yine kendini yönetme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, yeniliğe açık olma gibi beceriler 21. yüzyıla özgü yenilikler olmasa da; bu yüzyılda daha fazla ihtiyaç duyulan ve çalışanlarda aranan önemli niteliklerdir. Günümüz dünyasında gerek üniversite gerekse lise mezunu her bireyin sadece kariyer yapmak amaçlı değil, kişisel ve toplumsal yaşamın bir parçası olarak da eleştirel düşünen, problem çözebilen, etkili iletişim kurabilen, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilen ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi (Partnership for 21st Century Skills, 2010) bir gereklilik hâline gelmiştir.

Bugün dünya üzerinde başta OECD ülkeleri olmak üzere birçok ülkede, çağın getirdiği yenilik ve değişimlere ayak uydurabilecek eğitim anlayışının belirlenmesine yönelik ciddi çabalar sarf edilmektedir. Çağın getirdiği gereksinimlere cevap verecek öğrenci, öğretmen adayı, stajyer öğretmen ve öğretmen özelliklerinin belirlenmesine ve bunların eğitim

kurumları aracılığıyla bireylere kazandırılmasına ilişkin geniş ölçekli araştırmalar yapılmaktadır (ISTE, AACTE, Partnership for 21st Skills, MEB 21. yüzyıl Öğrenci Profili, vb.). Yapılan araştırmalarda 21. yüzyılda öğrencilere kazandırılması gerekli görülen becerilerin benzerlik gösterdiği gözlenmektedir. Örneğin ISTE, öğrencilerin 21. yüzyıl dünyasında başarılı olabilmeleri için (1) yaratıcılık ve yenilik, (2) iletişim ve işbirliği, (3) araştırma ve bilgi akışı, (4) eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, (5) dijital vatandaşlık ve (6) teknoloji kullanımı ve kavramlar (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013: 438) şeklinde sınıflandırdığı standartlara sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Yine ABD tarafından finanse edilen ve yürütülen bir projede ise öğrencilerin, temel derslerin içeriğine entegre edilmiş “Eğitimin 4C’si” olarak adlandırılan (1) eleştirel düşünme ve problem çözme, (2) iletişim, (3) işbirliği ve (4) yaratıcılık ve yenilik becerilerine vurgu yapılmakta ve küresel farkındalık, finansal, ekonomik ve girişimci okuryazarlık, toplum, sağlık ve çevre okuryazarlığı gibi temaların ise disiplinler arası konular olarak vurgulanması gerektiği belirtilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2010). Eğitimde bu tür becerilerin öğrenenlere kazandırılması çabaları ise yenilikçi veya yenileşen bir pedagoji kavramını gündeme getirmektedir.

Yenilikçi pedagoji, her zaman ortaya çıktığı eğitim çerçevesinin beklentilerini ve yeniliğin hedeflediği kitlenin yani hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin özelliklerini dikkate alan bir eğitim anlayışıdır (Moloney ve Xu, 2016: 3). Yenilikçi pedagoji, öğrenen özelliklerini dikkate aldığından, hem yapılandırmacılık eğitim anlayışına hem de çağın gerekliliklerine cevap verebilen bir eğitim anlayışı olması itibarıyla önemlidir. Yapılandırmacı teori ve eğitsel uygulamaları, bugün dünya çapında gelişmiş veya gelişmekte olan birçok ülke tarafından benimsenmektedir. Bu sebeple de öğrenci merkezli ve kendi kendini yöneten öğretim yaklaşımlarına yönelik uluslararası bir eğilim bulunmaktadır (Tan, 2017: 239). Öğrenenlerin dünyaya bakış açısı, yaşam felsefesi ve bilgi yapılarını inşa etmelerine vurgu yapan yapılandırmacı teori, bireyin öğrenme girişimine ve sosyal durumsal öğrenme deneyimlerine dikkat çekmektedir. Bu teorinin merkezinde “keşfederek öğrenme” vurgulandığından pratik yapmak, öğrenmenin temeli olarak kabul edilmektedir (Ouyang ve Stanley, 2014: 162-163). Yapılandırmacı teoride öğrenen, mevcut bilgilerini yeni bilgilerle bütünleştirip birleştirmektedir. Böylece yeni bilgiler, pratik yaparak ve iletişim kurarak gelişmektedir (Jirasatjanukul ve Jeerungsuan, 2018: 16). Yapılandırmacı kuramın öncü isimlerinden biri olan John Dewey (1859-1952), öğrenenlerin pratik yaparak bilgilerini yapılandırdıkları için okullardaki öğretimin öğrencilerin psikolojik gelişim ihtiyaçlarına cevap

verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Ouyang ve Stanley, 2014: 163). Eğitim sistemine giren öğrenci özelliklerine bakıldığında ise eğitimciler ve eğitim yorumcuları, bir önceki nesilden farklı yeni bir neslin eğitim sistemine girdiğini belirtmektedir. “Dijital yerliler” veya “İnternet nesli” olarak adlandırılan bu gençlerin tüm yaşamları boyunca teknolojiyle iç içe oldukları için geleneksel eğitimin hazırlıksız olduğu karmaşık teknik beceriler ve öğrenme tercihlerine sahip oldukları ve bu yüzden geleneksel eğitimin bu gençlerin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kaldığı iddia edilmektedir (Bennett, Maton ve Kervin, 2008: 775).

Modern teknoloji ve yenilikler; yaşam, çalışma ve iletişim şekillerimizi değiştirmektedir. Mevcut yüzyıl yoğun bir dönüşüm yaşadığından toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına her kademedeki kayda değer değişikliklere gidilmesi gerekmektedir (Salas-Pilco, 2013: 10). Çünkü günümüz okullarındaki öğrenciler, teknolojiyi ileri düzeyde kullanma becerisine sahip iken, yaratıcı ve ikna edici iletişim kurma ve analiz etme, sentez ve değerlendirme yapma becerilerini kullanarak teknolojiyi kullanma konularında yeterli donanıma sahip değildir. Ancak 21. yüzyıl öğrencilerinin bu dijital çağda başarılı olabilmesi için söz konusu karmaşık becerilere sahip olması gerekmektedir (Williamson, 2011). Çünkü son çeyrek asırda mikro-elektronik cihazlar gündelik yaşamın her alanına nüfuz ederek 21. yüzyıl endüstrilerini ve çalışma şekillerini değiştirmiştir. Özellikle mevcut ekonomik yarışta, rekabet gücünü arttırabilmek adına birçok kurum teknolojiyi benimsemek veya bu yarıştan ayrılmak zorunda kalmıştır. Bu durum da ilgili kurumlarda çalışan veya çalışmaya aday bireylerden yeni beceriler geliştirmelerini gerekli kılmıştır (Kivunja, 2014: 84).

Öğrenci profilinin değişmesi, yeni teknolojilerin etkisi ve iş dünyasının değişen talepleri, okullarımızda verilecek eğitim ve öğretimi de etkilemektedir (Katitia, 2015: 57; Bennett, Maton ve Kervin, 2008: 776). Benimsenen eğitim anlayışına paralel olarak, okullarda verilen eğitimin gerçek yaşam koşullarını desteklemesi ve yenilikçi becerileri geliştirmesi gerekmektedir (Jirasatjanukul ve Jeerungsawan, 2018: 16). Bu durumda öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Çünkü öğretmenler toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve niteliklere sahip bireyler yetiştirmede kilit rol oynamaktadır (Prachagool, Nuangchalerm, Subramaniam ve Dostál, 2016: 42). Eğitimin en önemli görevlerinden biri, bireyi yetişkin hayatına hazırlamak (Naifeld ve Simon, 2017: 15) olduğundan 21. yüzyıl yaşam becerilerini öğrencilere kazandırmada öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü yenilikçi pedagoji öğretmenlere, öğrenci yeteneklerini geliştirecek öğretim yöntemleri kullanabilme gerekliliğini öngörmektedir. Öğretmenler, bilişsel ve sosyal

becerileri içerik bilgisine entegre edebilen yenilikçi stratejileri ve modern öğrenme teknolojilerini kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Aynı zamanda öğrencinin öğrenme ortamına katılımını sağlayarak öğrencilerde, 21. yüzyıl yaşam becerilerini geliştirebilmelidir (Alismail ve Mcguire, 2015: 152).

Öğretmenlik eğitimini tamamladıktan sonra göreve başlayan öğretmenler, öğretim etkinliklerine yön vermede farklı yönelimlere sahiptir. Aldıkları kuramsal bilgi benzer olsa da öğretmenlik mesleğini icra ederken öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinden, bilginin doğasına ve kazandırılmasına ilişkin tutum ve inançlarından etkilendiği bilinmektedir (Richardson, Anders, Tidwell ve Lloyd, 1991: 560). Bu durum da öğretmenlerin sınıf içinde pedagojik uygulamalarında farklılıklara yol açmakta ve öğretim etkinlikleri tercihlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri ve pedagojik uygulamalarına ilişkin yenilikçi yaklaşımları ne düzeyde tercih ettiklerinin ve bu tercihlerine etki eden faktörlerin belirlenmesinin yenilikçi bir eğitim anlayışının ülke çapındaki tüm eğitim kurumlarına yansıtılmasında önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada okullarda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi pedagojiyi ne düzeyde uyguladıkları ve öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

2. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri,

- Cinsiyet,
- Sınıftaki öğrenci sayısı,
- Mesleki kıdem,
- Okulun öğretim şekli,
- Okutulan sınıf düzeyi,
- Eğitim düzeyi,
- Çalıştıkları kadro türü,
- Bilimsel yayın okuma sıklığı,

- Bilimsel etkinliklere katılım sayısı,
- Meslekleriyle ilgili kurslara katılma durumu,
- Meslekleriyle ilgili yayınları takip etme durumu,
- Bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynaklar,
- Takip edilen yayın türü,
- Okumayı tercih ettikleri kitap türü

değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, yenilikçi pedagoji uygulamalarına neden ihtiyaç duymaktadır?

4. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına başvururken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İçinde yaşadığımız yüzyılda eğitim kurumlarının önceki yüzyılın eğitim anlayışından farklı olarak yenilikçi bir eğitim anlayışına sahip olması gerekmektedir. Çünkü teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin sebep olduğu toplumsal gereklilikler, 21. yüzyıl öğrenenlerinin problem çözebilen, etkili iletişim kurabilen, yenilikçi ve yaratıcı düşünebilen birer birey olarak yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu da ancak yenilikçi bir eğitim anlayışı ile mümkün olabilmektedir. Yenilikçi bir eğitim anlayışını benimseyen eğitim kurumlarında şüphesiz en büyük etken öğretmendir. Yenilikçi eğitim anlayışında öğretmenin, akademik bilgi ve becerilerin yanında çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri de öğrencilere kazandıracak yenilikçi davranışlarda bulunması gerekir. Çünkü söz konusu yenilikçi beceriler (yenilikçilik, yaratıcılık, problem çözme gibi) ancak uygun çevresel ortam ve uyarıcıların işe koşulmasıyla öğrencilere kazandırılabilir. Aksi takdirde geleneksel bir eğitim öğretim sürecinden geçmiş öğrencilerden söz konusu yenilikçi becerileri sergilemelerini beklemek ütöpik bir düşünce olacaktır. Bu yüzden eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yenilikçi pedagoji kapsamında değerlendirilebilecek öğretimsel davranışlarda bulunması, 21. yüzyıl neslinin söz konusu yenilikçi becerileri kazanmasına ve 21. yüzyıl toplumlarıyla rekabet edebilecek yeterlikte bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim kurumlarında yenilik üretecek bireyler yetiştirebilmek adına, yenilikçi eğitim uygulamalarına yer vermesi oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın öncelikle çalışmaya katılan öğretmenlerde yenilikçi pedagoji konusunda farkındalık oluşmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun

yanı sıra ilgili öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını ne düzeyde benimsediklerine ilişkin bir özdeğerlendirme yaparak sonraki öğretim uygulamalarında daha yenilikçi yaklaşımlar benimsemeye yönelik girişimlerde bulunmalarına katkıda bulunacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca, çalışma sonucunda elde edilen bulguların da yine bu alanda çalışma yapan araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ve bu kurumlarda görev yapan öğretim üyelerine, Milli Eğitim Bakanlığı'na ve program geliştirme uzmanlarına geçerli ve güvenilir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Yenilikçilik ve yenilikçi eğitim anlayışı ülkemizde 2000'li yıllardan itibaren dikkat çeken bir konu olmuş ve bu konu üzerinde birçok bilimsel çalışma yürütülmüştür (Kert ve Tekdal, 2012; Özgür, 2013; Köroğlu, 2014; Özbek, 2014; Kılıç, 2015; Öztürk-Yılmaz, 2015; Akdeniz ve Kadı, 2016; Kaya, 2017; Yorulmaz, Çokçalışkan ve Önal, 2017; Abbak, 2018; Kocasarac, 2018 ve Yılmaz, 2018). Söz konusu çalışmalara bakıldığında genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiş veya yenilikçilik ile farklı beceriler arasındaki ilişkiler test edilmeye çalışılmıştır. İlgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların öğretmenlerin bireysel olarak yenilikçilik düzeyleri hakkında bilgi vermesine rağmen yenilikçilik düzeylerinin öğretim sürecindeki etkisinin veya yansımalarının ne şekilde oluştuğuna ilişkin veri sağlayamadığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında mevcut çalışma, öğretmenlerin yenilikçiliklerinin öğretim sürecindeki yansımaları ifade eden yenilikçi pedagoji uygulamalarını ne sıklıkta uygulayabildikleri ve bu uygulamalara etki eden değişkenleri tespit ettiğinden literatürdeki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Ayrıca söz konusu çalışmalarda yenilikçi pedagoji kavramına yeterince değinilmediğinden ve yurt içi literatürde yenilikçi pedagoji üzerine sınırlı sayıda çalışmaya rastlandığından bu çalışmanın ilgili literatüre de katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen verilerin öğretmen yeterlikleri ve öğretim programları konusunda güncellemeler yapan MEB'e de geçerli ve güvenilir bilgi sağlayacağı beklenmektedir. MEB (2018)'in güncellenen öğretim programlarına bakıldığında, ilkökul öğretim programlarının bilgi üretme, bilgiyi işlevsel kullanma, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurabilme gibi yenilikçi becerileri öğrencilere kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Söz konusu yenilikçi becerileri öğrencilere kazandırmada etkin rol alan öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına etki eden değişkenleri incelediğinden bu çalışma bulgularının öğretmenlere yönelik yürütülecek rehberlik ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine yön vermede güvenilir bir kaynak olacağı umulmaktadır.

Yine söz konusu çalışma, öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulama düzeyleri ve bu düzeylere etki eden değişkenleri ele aldığından, öğretmen yetiştirme sürecinde kazandırılması gereken becerilere ilişkin Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK), öğretmen yetiştiren kurumlara ve bu kurumlarda görev yapan öğretim üyelerine geçerli ve güvenilir veri sunacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle söz konusu çalışmanın konu ile ilgili yapılacak düzenlemelere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.3. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, “Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeği”nde yer alan davranışlara ilişkin görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenler, “Öğretmenler için Yenilikçi Pedagoji Ölçeği”nde yer alan ifadeleri tam ve doğru bir şekilde anlamışlardır.

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır iline bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlı kalmıştır.

2. Bu araştırma, “Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeği”nde yer alan davranış ifadeleri ile sınırlı kalmıştır.

1.5. TANIMLAR

Yenilik: Herhangi bir şeyi daha farklı ve daha iyi bir yöntemle yapmayı ifade etmektedir (Redding, Twyman, ve Murphy, 2013: 3).

Yenilikçilik: Rogers'ın bir grubun içindeki bireylerin belirli bir yenilik karşısında verdikleri tepkiyi inceleyen kuramında, yeniliğe ilk uyum sağlayan, cesaretli ve risk alabilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 2002: 991).

Pedagoji: Yunanca çocuk anlamına gelen “paid” ile kılavuzluk eden anlamına gelen “agogus” kelimelerinin birleşiminden türemiştir ve çocukları eğitime sanatı veya bilimi anlamında kullanılmaktadır (Knowles, 1970: 40; Akyüz, 1991: 49; Beetham ve Sharpe, 2013: 1).

Yenilikçi Pedagoji: Sınıf içinde mümkün olan tüm teknolojinin öğrenme ve öğretme süreci ve yaklaşımları içerisinde farklı şekillerde kullanılmasını vurgulayan (Salmon, 2005: 202), ortaya çıktığı eğitim çerçevesinin beklentilerini ve yeniliğin hedef aldığı kitlenin yani hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin özelliklerini dikkate alan bir eğitim anlayışıdır (Moloney ve Xu, 2016: 3).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Toplumsal Değişim

Toplum, sosyal ihtiyaçlarını gidermek üzere bir araya gelmiş ve ortak bir kültürü paylaşan insan kümelerinden oluşan yapıdır. Toplum, kişilerin oluşturduğu alt gruplardan meydana gelmektedir ve bu alt gruplar kültürel olarak ortak özellikler taşımaktadır. Örneğin ortak bir coğrafyada yaşamakta, ortak bir dil kullanıp benzer değerler taşımakta ve yine benzer davranış yapıları sergilemektedirler (Fichter, 2015: 86-88).

İnsanlık tarihi boyunca dünya üzerinde binlerce toplum yaşamıştır. İnsanların bir araya gelip bir toplum oluşturması insani bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır (Aslan, 2001: 18-19). Çünkü kişinin bir topluluk içinde diğer insanlarla birlikte yaşaması, bireye yalnız başına yaşayabileceğinden çok daha fazla yarar sağlamaktadır (Fichter, 2015: 87). Bu sebeple toplumlar; ortak amaç, duygu ve düşüncelere sahip insanların varlıklarını sürdürebilmek adına bir araya gelerek oluşturdukları örgütlerdir (Aslan, 2001: 19).

Dünya üzerinde yaşamış toplumlara bakıldığında, toplumların ve sahip oldukları özelliklerinin sabit kalmadığı zaman içinde değişime uğradığı gözlenmektedir. Toplumsal değişim, insanın yaşadığı çevre koşullarına uyum sağlama yeteneğinden kaynaklandığından tüm toplumlar için kaçınılmazdır. İnsan doğası gereği, çevresinde olup biten tüm süreçlere aktif bir şekilde müdahale edebilmektedir ve dolayısıyla insanların oluşturduğu toplumlar da insana ait bu özelliği bünyesinde barındırmaktadır. Bu düşünceden hareketle toplumsal değişim, bir sosyal yapı içinde zaman faktörüne bağlı olarak oluşan farklılaşma (Sunar, 2015: 2) şeklinde tanımlanmaktadır. Daha açık bir ifadeyle toplumsal değişim, topluma ait alt ögeler olan toplumsal ilişki, kurum ve yapıların zaman içinde bir durumdan farklı bir duruma geçerek makro düzeyde oluşturdukları değişimdir (Tan, 1981: 102; Tezcan, 1998: 191).

Toplumsal değişim, bir toplumu oluşturan bireylerin psikolojik özelliklerinden etkilenmektedir. Daniel Lerner, bir toplumun değişime açık olabilmesinin, o toplumu oluşturan bireylerin açık ve esnek kişilik özelliklerinden dolayı değişime daha yatkın oldukları için “empati” becerisine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Everett Hagen da toplumsal değişmeyi, toplumu oluşturan bireylerdeki “yaratıcılık” kişilik özelliğiyle bağdaştırarak yaratıcılığın toplumsal değişim için itici bir psikolojik güç olacağını iddia etmektedir. Son olarak Mc Clelland ise toplumsal değişmenin, kişilerin başarı güdüsüyle ilişkili olduğunu ileri sürmekte ve ancak başarılı bireylerin toplumsal değişmeyi gerçekleştirebileceğini belirtmektedir (Tezcan, 1987: 100). Lerner, Hagen ve McClelland’ın

görüşlerinden hareketle bir toplumu oluşturan bireylerin yenilikçi veya yeniliğe açık özelliklerinin toplumsal boyutta da değişmeyi desteklediği anlaşılmaktadır.

2.1.2. Yenilik (Innovation)

Kökünü 1540'lı yıllara dayanan ve Latince *innovare* kelimesinden türetilen yenilik (innovation), bir şeyleri değiştirmek, yenilemek anlamına gelmektedir (bkz. <http://www.dictionary.reference.com/browse/innovation>). Yenilik kelimesinin, tarihte kullanıldığı zaman, mekân ve bağlama özgü farklı tanımları bulunmaktadır ancak söz konusu kavram günümüzde daha çok içerisinde araştırma, geliştirme ve bir şeyler icat etmeyi barındıran teknolojik yeniliklerle bütünleştirilmektedir. Çünkü Godin'in (2008) de belirttiği gibi teknoloji, tarih boyunca üretim ve üretkenlik üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu (Akt. Stanwick, 2011: 2) için teknoloji ve yenilik kavramları birbirleriyle çok sık ilişkilendirilen bir ikileme hâline bürünmüştür. Yenilik, sanıldığı gibi sadece yeni bir elektronik, mekanik veya dijital bir alet üretmek değildir. Yenilik esasında herhangi bir şeyi daha farklı ve daha iyi bir yöntemle yapmaktır (Redding, Twyman, ve Murphy, 2013: 3). Ancak farklı ve daha iyi bir yöntemle yapılan herhangi bir şeyin yenilik olabilmesi için söz konusu yeniliğin herhangi bir sektöre yeni bir değer katması ya da kullanıldığı topluma bir fayda sağlaması gerekir. Bu sebeple yenilik, yüksek profilli bilimsel keşiflerden tutun da mevcut süreçlerdeki veya uygulamalardaki düşük profilli değişikliklere kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Dawe, 2004: 10).

Yenilik ile ilgili yapılan tanımlamalardan yola çıkan Garcia (2011: 135) yeniliğe ilişkin şu betimlemelerde bulunmuştur:

- ✓ Yenilik, bir fikrin bir kimse tarafından yeni olarak algılanıp akabinde bu yeniliğin kabullenilmesidir.
- ✓ Yenilik, eğitsel bir uygulamayı olumlu yönde geliştirecek değişikliktir.
- ✓ Yenilik, eğitim sürecinin niteliksel gelişimini sağlamayı hedefleyen planlı ve kasıtlı çabalardır.
- ✓ Yenilik, yenileşme sürecinde aktif rol alan kişilerde öğrenmenin oluşmasını gerektirir.
- ✓ Yenilik, tüm yenileşme sürecini etkileyen ekonomik, sosyal ve ideolojik ilgilerimizle ilişkilidir.
- ✓ Yenilik, birinci tekil şahsın katılımını gerektiren sürekli bir süreçtir. (Örneğin, yenilik bireysel olarak başlasa da başkalarıyla olan işbirlikli ilişkiler aracılığıyla gerçekleşir.)
- ✓ Yenilik, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili inanç ve kavramları sorgular.

- ✓ Yenilik, zaman alan bir süreçtir ve bilgi, eylem, risk ve sorumluluk alma gibi davranışların bir arada bulunmasını gerektirir.

Yeniliğin bazı temel süreçlerin bir ürünü olduğu iddia edilmektedir. Örneğin, yenilik (Figgis ve Hillier, 2009: 11):

- ✓ Öğretimdeki yetersizliklere (öğrenci katılımı) ve öğrenen çıktıklarına duyarlıdır,
- ✓ Yeni fikirlere açıktır.
- ✓ Kendi veya başkalarının iyi fikirlerini deneyip benimsemektir.
- ✓ Herhangi bir işi geliştirmek adına hayal gücü ve yaratıcılığı kullanmaktır.
- ✓ Hırslı olmaktır.

Bugün dünya üzerinde ekonomiden sağlığa, iletişim hizmetlerinden eğitime kadar birçok alanda yenilik ve yenileşme çabaları desteklenmektedir. Çünkü hedeflenen oranda bir büyüme sağlamada, yenilik bir katalizör görevi üstlenmektedir. Bu derece önem taşımasından dolayı yenilik ve yeniliklerin benimsenmesi süreci 50 yıldan fazla bir süredir çalışılan bir konu hâlini almış ve bu alanda en ciddi çalışmayı “Yeniliklerin Yayılması” veya orijinal adıyla “Diffusion of Innovation” kuramıyla Everett M. Rogers yapmıştır (Redding, Twyman, ve Murphy, 2013: 4).

2.1.2.1. Yeniliklerin Yayılması Kuramı (Diffusion of Innovation Theory)

Yeniliklerin Yayılması kuramı, tarihte ilk kez Fransız sosyolog Gabriel Tarde tarafından öne sürülmüştür. Tarde, orijinal S-şekilli yayılma (difüzyon) eğrisini çizmiştir ve onun çalışmasını takip eden Ryan ve Gross (1943) ise kurama, yeniliği benimseyici kategorileri ekleyerek Everett Rogers tarafından popüler hâle getirilecek mevcut teorinin geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır (Akt. Kaminski, 2011: 1).

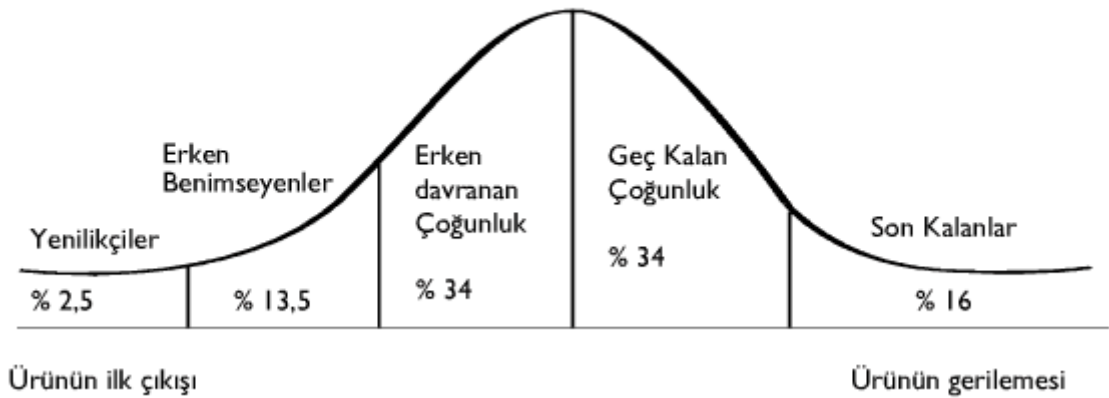
Rogers, yayılma kavramını, bir yeniliğin bir sosyal sistemin üyeleri arasında belirli kanallar aracılığıyla zamanla iletildiği bir süreç veya yeni fikirleri içerdiği düşünülen, ancak belirli bir insan grubu tarafından bir miktar belirsiz olarak algılanan mesajların yayılmasıyla ilgilenen özel bir iletişim türü olarak tanımlamıştır. Ayrıca Rogers, yeni fikirlerin yayılması sürecinde (1) yenilik, (2) iletişim kanalı, (3) zaman ve (4) sosyal sistem olmak üzere 4 ögenin yer aldığını belirtmiştir. Rogers yenilik kavramını ise belirli bir kesim insan veya grup tarafından yeni olarak algılanan düşünce, uygulama veya nesne olarak tanımlarken, yeniliklerin yayılma sürecinde yeniliğin benimsenme düzeyinin, yine yeniliğin (1) göreceli avantaj, (2) uyumluluk, (3) karmaşıklık, (4) denenebilirlik ve (5) gözlemlenebilirlik gibi özelliklerine bağlı olarak yayıldığını belirtmektedir (Rogers, 2002: 990). Rogers, yeniliklerin

yayılması sürecine etki eden bu beş kavramdan dördünün süreci olumlu yönde etkilediğini belirtirken sadece karmaşıklık kavramının süreci olumsuz yönde etkilediğini ifade ederek bu beş kavramı şu şekilde tanımlamıştır (Völlink, Meertens ve Midden: 2002: 334):

- ✓ Göreceli Avantaj: Yeniliğin mevcut veya yerini aldığı uygulama ve müdahalelerden daha üstün özelliklere sahip olarak algılanmasıdır.
- ✓ Uyumluluk: Yeniliğin sosyo-kültürel değerler, inançlar, önceki fikirler ve ihtiyaçlar ile uyumlu olarak algılanmasıdır.
- ✓ Karmaşıklık: Yeniliğin kullanımının zor ve anlaşılmaz olma düzeyidir.
- ✓ Denenebilirlik: Yeniliğin sınırlı bir düzeyde de olsa denenebilme düzeyidir.
- ✓ Gözlemlenebilirlik: Yeniliğin sonuçlarının potansiyel benimseyenler tarafından görülebilme derecesidir.

Rogers, yenilik geliştirme sürecinin 6 aşamadan oluştuğunu ifade ederek bu aşamaları (1) problemin tanımlanması, (2) uygulamalı ve temel araştırma yapılması, (3) yeniliğin geliştirilmesi, (4) ticarileştirme, (5) benimseme ve yayılma, (6) sonuçlar şeklinde sıralamıştır (Wonglimpiyarat & Yuber, 2005: 413). Ayrıca Rogers, insanların yeniliklere karşı ilk bilgileri kitle iletişim araçlarından almasına rağmen, bu yeniliklere ilişkin tutumlarını kişiler arası ilişkilerden edindiğini belirtmektedir. Hatta birçok insanın bir yeniliğe ilişkin değerlendirmelerini uzmanlar tarafından yapılan bilimsel araştırma zeminine dayandırmak yerine en yakınındaki yeniliği benimseyen kişilerin öznel değerlendirmelerine dayandığını ileri sürmektedir. Bu sebeple yeniliklerin yayılması, bireyin yenilik konusunda karar vermesini gerektiren sosyal bir süreçte gerçekleşmektedir. Bu süreçte birey; (1) yeniliğe ilişkin bilgi edinir, (2) yeniliğe ilişkin bir tutum edinir, (3) yeniliği kabul etme veya reddetme konusunda bir karara varır, (4) yeniliği veya yeni bir fikri uygular ve (5) kendi kararını teyit eder (Rogers, 2002: 990).

Rogers, kuramında yeniliğe tepki verme şekillerine göre insanları (1) yenilikçiler, (2) ilk benimseyenler, (3) ilk çoğunluk, (4) geç çoğunluk ve (5) geride kalanlar olmak üzere beş kategoride gruplamıştır. Rogers bu kategorilerin evrende göreceli dağılımlarının olduğunu ve bu dağılımlara göre karşılaştırmalar yapılabileceğini öne sürmüştür. Her kategorideki bireyler belirli baskın özelliklere sahip olmakla birlikte bu özellikler, yeniliğin kabul veya reddedilme oranının hesaplanmasına katkıda bulunur (Demir, 2006: 371).



Şekil 1. Yeniliklerin yayılması teorisi-yenilikleri benimseme grupları

Rogers (2002), her grupta bireylerin yeniliği benimseme durumlarına göre belirli özellikler taşıdığını ve bu özelliklerin şu şekilde olduğunu belirtmiştir (Demir, 2006: 371-372; Kaminski, 2011: 3; Rogers, 2002: 991):

- ✓ **Yenilikçiler:** Yeniliğe ilk uyum sağlayan, cesaretli ve risk alabilen bireylerdir. Belirsizlikle baş edebilmek için teknik bilgileri anlamlandırıp kullanabilirler. Teknolojiyi kendi yararlarına kullanmayı sevip bir değişim aracı gibi hareket etmekten hoşlanırlar. Bir yeniliğin toplumun diğer üyeleri tarafından da benimsenmesi sürecinde aracı görevi üstlenirler çünkü yeniliğin benimsenmesinde diğer kesimler, yenilikçilerin görüş ve tecrübelerinden etkilenirler.
- ✓ **İlk (Erken) Benimseyenler:** Buldukları sosyal sistemde diğer kesimler tarafından saygı duyulan ve diğerlerine rol model olan ilk benimseyenler birer düşünce lideridir. Bu sebeple toplumun diğer üyeleri, yenilik konusunda ilk benimseyenlerden görüş, öneri ve bilgi almayı tercih ederler.
- ✓ **İlk Çoğunluk:** Bu grubun üyeleri, yenileşmeye ilişkin daha yavaş bir uyum süreci yaşarlar. Çünkü ilk çoğunluk üyeleri, belirli bir gözlem süreci sonunda seçim ve kararlarını verirler ve biraz daha somut ve kanıtlanabilir veriler elde etmek isterler.
- ✓ **Geç Çoğunluk:** Şüpheli ve dikkatli olan geç çoğunluk üyeleri, ekonomik gereklilikler ve akran baskısı sonucunda yeniliği benimseyebilirler. Teknoloji konusunda çekingen ve ücret konusunda hassas olduklarından dolayı geriye kalan kesimin görüşlerinden etkilenebilirler.

- ✓ Geriye Kalanlar: Toplumun fikir liderlerinden kendilerini soyutlamış ve oldukça gelenekselci olan bu grubun üyeleri, yeniliklere şüpheyle bakarlar ancak daha iyi bir alternatif bulamadıkları durumlarda yeniliği benimseyebilirler.

2.1.3. Yenilik ve Eğitim

Küreselleşme, çağımız ülkelerini bir yandan birbirleriyle yarıştırmak bir yandan da işbirliği içinde çalışmalarını sağlamıştır. Bugün az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, gelişmiş ülkelere yetişme amacı güderken; gelişmiş ülkeler ise belirli teknolojilere yön vermeye çalışmaktadır. Fakat sürdürülebilir ve gelişmiş bir ekonomi için günümüz ülkeleri teknoloji, ticaret ve eğitim alanında yeniliğe ihtiyaç duymaktadır (Vikas, 2012: 116). Artan ve hızla ilerleyen bir süreç olan yenilik, becerikli ve donanımlı bir iş gücünü gerekli kılmaktadır. İçinde yaşanan çağa hizmet edecek insanların, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olabilmesi de ancak çağa ayak uydurabilen bir eğitim anlayışıyla mümkün olabilmektedir (Dawe, 2004: 11). Bu sebeple eğitim alanındaki yenileşme hem teknolojik hem de ticaret alanındaki yeniliklere zemin oluşturmaktadır (Vikas, 2012: 116).

Bugünün küresel ekonomisinde de eğitim, araştırma ve yenilik arasında inkâr edilemez bir sinerji bulunmaktadır. Hatta bu sinerji “bilgi üçgeninin üç eşit kenarı” şeklinde daha somut bir ifadeyle tabir edilmektedir. Söz konusu ifadede bilgi üçgenini oluşturan parçalardan biri eğitimidir. Eğitim, yenilik için gerekli beceri ve yeterlilikleri bireylere kazandırır ve yeni bilgiler oluşturur. Araştırma, bu yeni bilgi ve verilerin belirlenmesine, tanımlanmasına, ölçülmesine ve öğrenme sonuçlarının kaydedilmesine yardımcı olur. Son olarak yenilik ise toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda yeni fikirlerin oluşturulduğu, yeni ürünlerin, hizmetlerin ya da iş sektörlerinin ortaya çıkarıldığı süreç veya bu sürecin ürünleri olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü üzere eğitim, araştırma ve yenilik arasındaki ilişki ve sinerji, küresel bilgi ekonomisinin temel bileşenlerini oluşturmaktadır (Commission of the European Communities, 2006: 1-14).

Küresel ekonomide eğitimle işbirliği içinde olan bir yenilik süreci, bugünün dünyasının olmazsa olmazları olarak kabul edildiğinden, eğitimde yenileşme teorisi bilimsel pedagojinin yeni bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Stukalenko, Zhakhina, Kukubaeva, Smagulova ve Kazhibaeva, 2016: 6612). Eğitimde yenilik, standart uygulamalardan kaçınıp eşit veya daha az zaman ve kaynak kullanımıyla öğrencilerde daha büyük öğrenme ürünleri oluşturmayı hedefleyen bir anlayıştır (Redding, Twyman, ve Murphy, 2013: 3). Yenilik teorisi, eğitim sistemindeki yenilikçi süreçlerle ilgilenmektedir. Yenilikçi süreçler ise

yenilikçi öğrenme etkinlikleri, yenilikler ve yenilikçi öğrenme ortamları aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Stukalenko, Zhakhina, Kukubaeva, Smagulova ve Kazhibaeva, 2016: 6612).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı gereği, yenilik denilince gözler hemen teknolojik yeniliklere çevrilse de eğitimdeki yenilik teknolojik cihazlardan ibaret değildir. Eğitimde yenilik, yeni bir cihazın veya teknolojinin belirli bir bağlamda belirli bir amaç için başarılı bir şekilde kullanılması veya uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Bu sebeple eğitimdeki yenilik; teknolojik, metodolojik veya her ikisinin bir arada kullanılmasını kapsar (Redding, Twyman, ve Murphy, 2013: 3-4). Eğitimde yenilik, mevcut eğitsel amaçlara ulaşmak veya eğitsel problemleri çözmek için keşfedilen veya icat edilen bir yeniliğin eğitsel ortamda bir fikir, yöntem veya materyal olarak kullanılmasıdır (Rusdiana, 2014: 46). Bu kapsamda; çevrim içi ortamda öğrenci kayıt sistemi, eğitim programlarındaki yenilikler, öğrenme yöntemlerinde yeniliklerin kullanılması ele alınabilecek birkaç örnek arasında gösterilebilir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere eğitim ortamındaki yenilikler tüm paydaşlara kalite ve kolaylık sağlamaktadır. Bu sebeple eğitimdeki yeniliklerin arttırılarak eğitim kalitesi ve hizmetlerinin iyileştirilmesi bölgesel, ulusal ve uluslararası bağlamda önem arz etmektedir (Sofanudin, Rokhman ve Rusdorti, 2016: 176).

Eğitim ortamında iki tür yenilik olgusundan söz edilebilir (Stukalenko, Zhakhina, Kukubaeva, Smagulova ve Kazhibaeva, 2016: 6613):

✓ Yeniliğin Öğrenilmesi (Innovation Learning): Yeniliğin öğrenimi, eğitsel süreçlerdeki bilinçli, hedef odaklı ve bilimsel bulgulara dayanan etkinlikler sonucunda oluşturulan özel bir bilgi yapılandırma yöntemidir. Mevcut kültür ve sosyal çevredeki yenilikçi değişimleri teşvik edici bir öğrenme biçimi olan yeniliğin öğrenilmesi, bir toplumun veya kişinin karşılaştığı problemleri çözmek için girişimde bulunma görevini üstlenmektedir. Bu sebeple eğitimin gelişen ve değişen hedeflerine toplumun verdiği tepkiler ölçüsünde, eğitim sisteminde meydana gelen değişimlerdir.

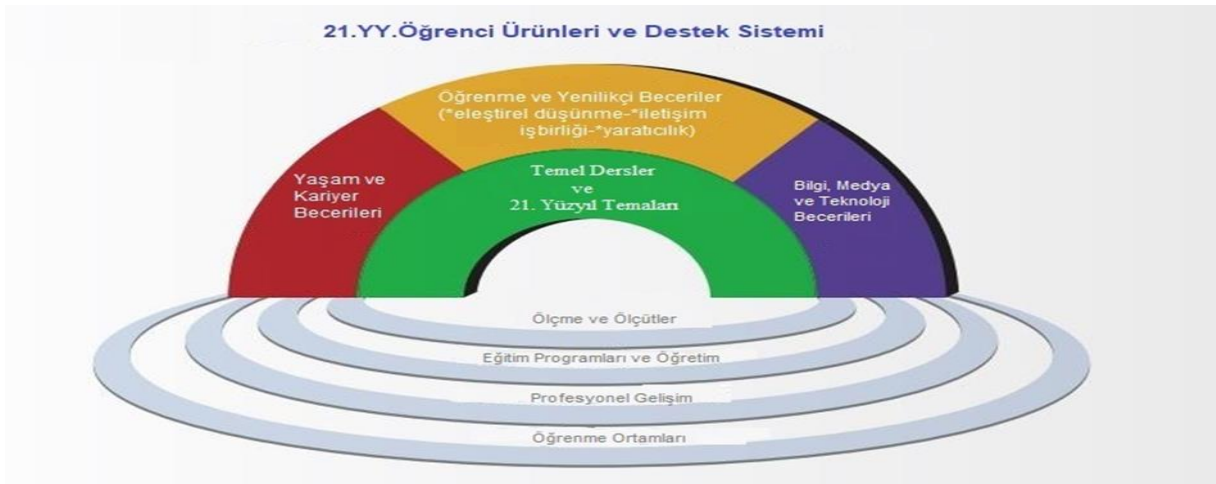
✓ Pedagojik Yenilik Teorisi (Pedagogical Innovation Theory): Pedagojik yenilik teorisi eğitim sistemindeki yenilik olarak adlandırılmaktadır. Bu teori, eğitim sisteminin veya sistemin karakteristik özellikleri, yasaları, yönetmelikleri, öğrenme paradigma ve modelleri gibi belirli kısımlarının yeniden yapılandırılmasını, düzenlenmesini, geliştirilmesini veya değiştirilmesini kapsamaktadır.

Eğitim tarihinde yenilik girişimleri hep var olmuştur ve var olmaya da devam edecektir. İleri düzeyde değişim ve gelişimlerin yaşandığı dünyamızda, mevcut problemlerin çözüme kavuşturulmuş olması her şeyin tamamlandığı anlamına gelmemektedir. Bunun

aksine, yaşanan değişimler yeni problemlerin oluşmasına sebep olmuştur ve bu problemlerin çözülebilmesi içinde yenilikçi becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Goatley ve Johnston, 2013: 101). Bu da ancak çağın gerektirdiği nitelikte bireyler yetiştirebilecek yenilikçi bir eğitim anlayışıyla mümkün olabilmektedir. Lakin yenilikçi bir eğitim anlayışının nasıl ve ne kapsamda olması gerektiğine ilişkin sistemli ve üzerinde görüş birliğine varılmış bir pedagoji oluşturulamamışsa da söz konusu yenilikçi eğitim anlayışının keşfedilmesine ilişkin ciddi çabalar ve girişimlerde bulunulmuştur. Bu kapsamda başta OECD ülkeleri olmak üzere ISTE, Partnership for 21st Skills vb uluslararası ölçekte yürütülen araştırmalar aracılığıyla 21. yüzyılda yaşayan bireylerin ihtiyaç duyduğu beceriler belirlenerek, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik yeni pedagojiler oluşturulmaya çalışılmaktadır.

2.1.4. Yeni Öğrenme Paradigması-21. Yüzyıl Yaşam Becerileri (P21)

20. yüzyılın sanayi toplumundan 21. yüzyılın bilgi toplumuna geçerken dünya, büyük bir değişime şahitlik etmektedir. Bu değişimle birlikte, 20. yüzyılda yaşamak için gereken beceriler artık 21. yüzyıl için yeterli olmamaktadır. Bilgi ve teknoloji güçleriyle yönetilen 21. yüzyıl şartlarına ayak uydurabilmek için de bireylerin öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme ve çalışma şartlarında değişikliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Semmel, 2009: 10). Bu ihtiyaca binaen de 21. yüzyıl yaşam becerilerini öğrenme ve öğretme ortamına taşımayı hedefleyen ve “21. Yüzyıl Yaşam Becerileri İçin Ortaklık” olarak adlandırılan bir girişim 2002 yılında Howard Gardner ve Danie Pink gibi ünlü araştırmacılar tarafından başlatılmıştır (Mishra ve Kereluik, 2011: 3301). Bu girişim kapsamında 21. yüzyıl yaşam becerilerini öğrencilere kazandırmak için şöyle bir çerçeve çizilmiştir (Partnership for 21st Century Skills, 2010):



Şekil 2. 21. yüzyıl yaşam becerileri için ortaklık çerçevesi

Şekil 2’de görüldüğü gibi 21. yüzyıl eğitim anlayışı, temel dersler ve disiplinler arası temaların yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçi beceriler ile bilgi, medya ve teknolojik becerilere entegre bir şekilde verilmesi gerektiği anlayışına dayanmaktadır (Finegold ve Notabartolo, 2010: 7). 21. yüzyıl eğitim anlayışında öğrencilere kazandırılması hedeflenen çekirdek dersler ve temalar şu şekildedir (Partnership for 21st Century Skills, 2010):

Temel (çekirdek) dersler	Disiplinler arası temalar
<ol style="list-style-type: none"> 1.İngilizce, Okuma ve Dil Sanatları 2.Dünya Dilleri 3.Sanat Dersleri 4.Matematik 5.Ekonomi 6.Fen Bilimleri 7.Coğrafya 8.Tarih 9.Toplum ve Yönetim 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Finansal, Ekonomik, Mesleki ve Girişimci Okuryazarlık 2.Küresel Farkındalık 3.Toplum Okuryazarlığı 4.Sağlık Okuryazarlığı 5.Çevre Okuryazarlığı

21. yüzyıl yaşam becerilerini kazandırmayı hedefleyen eğitim anlayışıyla birlikte öğrencilere temel ders ve temalar, disiplinler arası bir yaklaşımla kazandırılırken aynı zamanda öğrencilerin üç farklı alanda da becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ve bu becerilerin eğitim ve öğrenme ortamına entegre edilmesi vurgulanmaktadır (Salas-Pilco, 2013:16). Böyle bir eğitim yaklaşımında çekirdek ders ve temaların yanında, öğrencilerde geliştirilmesi gerektiği düşünülen beceriler üç ana başlık altında şu şekilde belirtilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2010):

Yaşam ve Kariyer Becerileri	Öğrenme ve Yenilikçi Beceriler	Bilgi, Medya ve Teknolojik Beceriler
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esneklik ve Uyum Sağlama ➤ Girişkenlik ve Kendi Kendini Yönetme ➤ Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler ➤ Üretkenlik ve Mesuliyet ➤ Liderlik ve Sorumluluk 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yaratıcılık ve Yenilik ➤ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme ➤ İletişim ➤ İşbirliği 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bilgi Okuryazarlığı ➤ Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı ➤ Medya Okuryazarlığı

21. yüzyıl eğitim anlayışında eğitimin 4 C'si olarak adlandırılan becerilerin (eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık ve yenilik), bilgi, medya ve teknolojiyi kullanabilme becerisinin ve 21. yüzyılın çalışma ve yaşam şartlarına ayak uydurabilmek için gerekli görülen yaşam becerilerinin çekirdek dersler ve temalar aracılığıyla öğrencilere kazandırılması beklenmektedir (Mishra ve Kereluik, 2011: 3308-3310). Böyle bir anlayışın eğitime başarılı bir şekilde yansıtılabilmesi için de öğrenme çevreleri, profesyonel gelişim, eğitim programları ve öğretim, ölçme ve değerlendirme standartlarıyla da desteklenmesi gerekmektedir. Bu sebeple bu eğitim anlayışında öğretmenlerin profesyonel gelişimi çok önemlidir. Çünkü hedeflenen bu becerileri öğrencilere kazandırabilmeleri için öğretmenlerin de birtakım bilgi, beceri ve niteliklere sahip olması gerekmektedir (Nessipbayeva, 2012: 150). Örneğin öğretmenler (Partnership for 21st Century Skills, 2010):

1. 21. yüzyıl becerilerini, teknolojilerini ve öğretim stratejilerini sınıf etkinliklerine entegre edebilmelidir.
2. Doğrudan öğretim yöntemleri ile proje tabanlı öğrenme yöntemleri arasında bir denge sağlayabilmelidir.
3. Öğrencilerde problem çözme, eleştirel düşünme ve diğer 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilmek için konuya ilişkin detaylı bilgi birikimine sahip olmalıdır.
4. Farklı özelliklere sahip öğrencilere ulaşabilmek için çeşitli öğrenme ve öğretme tekniklerini kullanabilecek öğrenme ortamları oluşturabilmelidir.
5. Öğrencilerin öğrenme stillerini, zekâ alanlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlayabilmelidir.

Trilling ve Fadel (2009: 175-176), 21. yüzyıldaki genç bireylerin birer yurttaş ve çalışan olarak başarılı olabilmeleri için eğitim kurumlarının 4 temel alanda beceri sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple öğretmenler de 21. yüzyıl eğitim anlayışının gerektirdiği bu 4 temel alan konusunda mesleki hazırbulunuşluğa sahip olmalıdır (Kivunja, 2014: 86):

4 Temel Alan	21. Yüzyıl Öğrenme ve Meslek Becerileri
Temel Dersler ve Beceriler	<ul style="list-style-type: none"> • Okuma • Yazma • Matematik
Öğrenme ve Yenilikçi Beceriler	<ul style="list-style-type: none"> • Eleştirel Düşünme • Problem Çözme • İletişim • Yaratıcılık ve Yenilik
Kariyer ve Yaşam Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> • İşbirliği ve Takım Çalışması • Liderlik ve Sorumluluk • Girişkenlik ve Öz Yönetim • Esneklik ve Uyum Sağlayabilirlik • Sosyal ve Kültürler Arası Etkileşim • Kariyer ve Öğrenme Konusunda Özgüven • Üretkenlik ve Mesuliyet
Dijital Okuryazarlık Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgisayar Okuryazarlığı • Bilgi Okuryazarlığı • Medya Okuryazarlığı • Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı
<i>Trilling ve Fadel (2009: 175-176)'in 21. yy becerileri</i>	

Yeni paradigma öğrenme ve öğretme sürecinde köklü bir değişiklik gerektirmektedir. Yeni pedagoji, eğitim ve öğretim etkinliklerinde yüksek motivasyon, ders başına çalışılan materyallerde artış, hızlandırılmış bir eğitim ve daha etkili bir zaman yönetimini gerekli kılmaktadır (Nessipbayeva, 2012: 151-153). Yeni pedagojinin öne sürdükleri tamamen yeni olmasa da öğretmen ve öğretmenlik mesleğine getirdiği 3 önemli yansıması bulunmaktadır. Bunlar (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013: 132-133):

1. Teknolojiyi yerinde ve zamanında kullanmak önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim sürecinde TPACK (Teknolojik, Pedagojik Alan Bilgisi) standartları çerçevesinde teknolojiyi kullanmaları beklenmektedir.

2. 21. yüzyıldaki teknolojik gelişmeler, insanları hem birbirine yakınlaştırırken hem de birbirinden uzaklaştırmıştır. Daha açık bir ifadeyle teknolojik gelişmeler birçok sektörde fiziksel olarak aynı ortamda bulunmayı gerekli olmaktan çıkarıp dünya üzerinde farklı kültür ve toplumlarla daha hızlı bir şekilde iletişim kurmaya olanak tanımıştır. Bu sebeple eğitim kurumlarında öğretmenlerin öğrencilerin kültürel ve kültürler arası etkileşim becerilerini, duygusal farkındalıklarını ve liderlik özelliklerini geliştirebilecek yeterliklere sahip olması beklenmektedir.

3. Disiplin ve alan bilgisi gelecekte de önemini koruyacaktır ve 21. yüzyıldaki eğitim anlayışı da disiplin ve alan bilgisi üzerine kurulacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin gerekli bilgiyi öğrencilere aktarabilmeleri için sağlam ve derin bir alan eğitimine sahip olmaları gerekmektedir. Bununla beraber öğrencilerden de teknoloji ve otantik materyalleri kullanıp eleştirel düşünerek ve problem çözerek gerekli alan bilgisine ulaşması beklenmektedir. Bu sebeple eğitim ortamında öğretmen ve öğrencilerden alan bilgisine ulaşmada eğitimin 4 C'si olarak adlandırılan eleştirel düşünme ve problem çözüme, yaratıcılık ve yenilik, iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirecek etkinlikler üzerinde çalışmaları beklenmektedir.

Yeni öğrenme paradigmasına bakıldığında, 21. yüzyılda hedeflenen başarıya ulaşabilmek için problem çözme, iletişim ve işbirlikli becerilerin yanı sıra üzerinde en çok durulan becerinin yaratıcılık ve yenilikçilik olduğu gözlemlenmektedir. Çünkü söz konusu yüzyılın kendisiyle birlikte getirdiği oldukça karmaşık problemlerin ancak yaratıcı ve yenilikçi bir bakış açısıyla çözümlenebileceği düşünülmektedir (Mishra ve Kereluik, 2011: 3310). Bu sebeple 21. yüzyıl eğitim anlayışı, yaratıcı ve yenilikçi bilgi ve becerilerin geliştirilmeye çalışıldığı bir pedagojinin önemine ve gerekliliğine işaret etmektedir.

2.1.5.Tarihsel Süreçte Pedagoji Kavramı

Pedagoji kelimesi, Yunanca çocuk anlamına gelen “paid” ile kılavuzluk eden anlamına gelen “agogus” kelimelerinin birleşiminden türemiştir ve çocukları eğitme sanatı veya bilimi anlamında kullanılmaktadır (Knowles, 1970: 40; Akyüz, 1991: 49; Beetham & Sharpe, 2013: 1). Eğitim bilimi veya çocuk eğitimi anlamında da kullanılan pedagoji, bireyin eğitimini ve bu eğitimin uzantıları olan sosyalleşmesini, kültürlenmesini, bilgilenmesini ve bilinçlenmesini içermektedir (Yıldırım, 2013: 51). Akademik bir disiplin olarak ise pedagoji, eğitsel etkinliklerin uygunluğunu sorgular ve çocukluk veya çocuk yetiştirmeye ilgili problemlere ilişkin bilgi zemini oluşturmaya çalışır. Pedagojide, çocuklar için neyin daha uygun olup neyin uygun olmadığı bilgisinden yola çıkılıp, öğretimde uygun yöntemlerin belirlenerek, çocuk ve gençlere yardım edilmesi hedeflenir (Max Van Mannen, 2016: 14).

Öğrenmeye ilişkin pedagojik varsayımların kökeni, 17. yüzyıl Avrupasındaki manastır veya katedral okulları olarak bilinen kurumlarda rahiplerin küçük çocuklara okuma ve yazma gibi temel becerilerin öğretimi sürecinde yaptıkları gözlemlere dayanmaktadır (Knowles, 1970: 40; McAuliffe, Hargreaves, Winter ve Chadwick, 2009: 13). Bu kurumların kurulmasının başlıca amacı, genç erkeklerin rahipliğe hazır bir duruma getirilmesiydi. Pedagoji modeli ilk kez bu tarihte ortaya çıktı ve öğrenciler hakkında birkaç varsayım üzerine kuruldu. Daha sonra bu varsayımlar, eğitimsel bir modelin oluşturulması sürecinde etkili oldu

(Ouzah, 2016: 83). 20. yüzyıla gelindiğinde, eğitim psikologları sadece bilimsel olarak öğrenme üzerine çalışmaya başlayabildi ve çalışmalarını hayvanların ve çocukların öğretime karşı verdikleri tepkiler üzerinde temellendirerek pedagojik modeller oluşturmaya başladılar (Knowles, 1970: 40). Yıllardır süregelen çalışmalar neticesinde öğrenmenin doğasını ve nasıl oluştuğunu açıklamaya yönelik yeni paradigmlar oluşturuldu ve bu paradigmların eğitime yansımaları şu şekilde vuku buldu (Kivunja, 2014: 82-83):

Öğrenme Perspektifleri				
	Paradigma ve Destekçileri	Öğrenme Nedir?	Öğrenme Nasıl Oluşur?	Öğrenmeyi Nasıl Kolaylaştırabiliriz?
Temel Öğrenme Paradigmaları	Tabula Rasa Paradigması (Aristo, Plato, John Locke)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme insana verilen bir yetenektir. • Pasif bir süreçtir. • Boş gemi, Sünger, Boş levha, Tabula Rasa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından aktarılır. • Alıştırma, Ezberlemek, Hatırlamak, Gerçeklere dayalı, Bilgi pınarı. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dökmek, • Taşımak, • Ders anlatmak, • Söyleyip yazdırmak, • Öğretmek, • Anlaşılır iş.
	Davranışçı Paradigma (B.F. Skinner, Ivan Pavlov, Edward Thorndike)	<ul style="list-style-type: none"> • Çevreden gelen uyarıcıya verilen tepkidir. • Temel kavramlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Şartlanma sonucunda gözlenebilir davranışta değişim. • Hedef uyarıcıya tepki vermek ve ezberlemek. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uyarıcıyı göstermek. • Tepkiyi gözlemlenmek. • Geri dönüt vermek. • Pekiştirmek.
	Bilişsel ve Bireysel Yapılandırmacılık Paradigması (Jean Piaget)	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin aktif bir şekilde keşfedilmesi ve yapılandırılması. • Stratejiler, ilkeler ve örnekler. • Karmaşık ve zihinsel depolama. • Öznel gerçeklik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bireyin çevreyle etkileşime girmesi. • Kişisel deneyim ve keşfetmesi. • Özümseme. • Uyma. • Uyumsama. • Zihinsel şemaları yeniden düzenleme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mevcut şemayı harekete geçirmek. • Bilişsel öğrenme stratejilerini işe koşturmak. • Katılmak, uygulamak ve analiz etmek için fırsatlar oluşturmak.

	Sosyal Yapılandırmacılık (Lev Vygotsky)	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin aktif bir şekilde keşfedilmesi ve yapılandırılması. 	<ul style="list-style-type: none"> • Otantik sosyo-kültürel ilişkiler. • İşbirlikli öğrenme. • Problem çözme. • Müşterek anlam. • Yakınsak gelişim alanı. 	<ul style="list-style-type: none"> • Takım çalışmasını kurmak. • İşbirliği için fırsat yaratmak. • Açıklamak. • Tartışmak. • Takım olarak ürün oluşturmak. • Yakınsak gelişim alanını genişletmek.
<ul style="list-style-type: none"> • Kivunja'nın (2014: 82-83) Temel Pedagojik Paradigmalar Sentezi. 				

Tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde, pedagoji kavramının kölelerin yaptığı ve entellektüel birikim ve deneyim gerektirmeyen bir iş kolu olmaktan sıyrılıp, üzerinde teori ve paradigmanın geliştirildiği sistematik ve bilimsel bir alana büründüğü gözlenmektedir (Yıldırım, 2013: 50). Pedagojinin bilimsel bir nitelik kazanmasında felefe ve psikoloji alanlarında meydana gelen gelişmeler etkili olmuştur. 17. yüzyılda, insan zihninin doğuştan herhangi bir fikir olmadan, yalnızca deneyime dayanarak bilgi aldığı ve kendisini oluşturduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. John Locke, *Essay on Human Understanding* isimli çalışmasında hayata tam anlamıyla sıfırdan başladığımızı belirtmek için insan zihnini “beyaz bir sayfaya (white paper)” benzetmiş ve Aristoteles’in öne sürdüğü Tabula Rasa paradigmasının gelişmesine katkıda bulunmuştur (Hernstein ve Murray, 1994: 311). Tabula Rasa, insan zihninin yalnızca çevresel faktörler tarafından şekillendiğini ve kendine özgü bir şekli olmadığı görüşünü savunmaktadır (Duschinsky, 2012: 513). Zihin, çevresel faktörlerle etkileşime girerek başlangıçta tecrübe ve daha sonra akıl yürütme yoluyla bilgiyi edinir (Pritchard, Lee ve Bao, 2008: 1). Öğretmenin bildiği tüm bilgileri bilginin pasif alıcısı olarak kabul edilen öğrenenlere aktarması beklenirken öğrenenlerin de ilgili bilgileri ezberlemesi, aklında tutması ve gerektiğinde hatırlaması beklenmektedir (Smith ve Waller, 1997).

20. yüzyılın ilk yarısına gelindiğinde ise; Amerika’da öğrenmeyi, uyarıcı-tepki bağının pekiştirme aracılığıyla öğrenilmesi ve kuvvetlendirilmesi olarak açıklayan Davranışçılık kuramı etkili olmuştur (TALIS, 2012: 28). Davranışçı psikoloji, yalnızca doğal olayları ve bilinen şeyleri temele alan, gerçeğin ancak deney ve gözlem ile keşfedebileceğini ileri süren pozitivist felsefeden etkilenmiştir (Boghossian, 2006: 715). Davranışçı psikoloji, nesnelciliği

temele alıp bilginin bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olduğunu ileri sürmektedir. Bilgi dış dünyada bireyden bağımsız olarak bulunduğundan öğrenenlerin, öğrenme etkinliklerine katılarak dış dünyadaki bilgiye ulaşması beklenmektedir (Ertmer ve Newby, 1993: 48-49). Davranışçı yaklaşımda öğrenme, bilgi edinmeyi gerektiren aktif bir süreç olarak görülmektedir. Öğrenenlerin bilgiyi edinebilmesi için de öğretmenlerin öğretim süreciyle bizzat ilgilenip öğrenenlere gerekli bilgiyi sağlaması gerekmektedir (Bichelmeyer ve Hsu, 1999: 73).

Öte yandan Avrupa’da ise “Bütün parçalardan daha anlamlıdır” görüşünü savunan ve davranışçılığa alternatif olarak görülen Gestalt kuramı etkili olmaya başlamıştır (TALIS, 2012: 28). Gestalt, davranışçılığın mekanik yönelimine karşı çıkıp öğrenme için geçerli olan algı alanına özgü yasaların önemine vurgu yapmaktadır (Capacho, 2018: 168). Gestaltçılar, moleküllerin atomlara ayrılıp incelendiği gibi algılamanın da bileşenlerine ayrılıp incelenebileceğini savunan yapısalcılara karşı çıkmıştır. Gestalt kuramcıları, bir kareyi oluşturan parçaların veya melodiyi oluşturan notaların birbirleriyle etkileşime geçerek algılanmış bir bütün oluşturduklarını ve bu bütünün de onu oluşturan parçalardan tamamen farklı olduğunu savunmuşlardır (Rock ve Palmer, 1990: 84). Gestalt kuramının öğrenme ve öğretme sürecine yaptığı en önemli katkı içgörüselsel öğrenmedir. Gestalt kuramına göre; öğrenme, içgörü kazanmayı, bir yapıyı keşfetmeyi ve anlayış kazanmayı içermektedir. Böylece içgörüselsel öğrenme, bir probleme ilişkin birdenbire oluşturulan çözüm olarak tanımlanmaktadır. Gestalt kuramı, iç görüselsel öğrenme ile öğrenme sürecine ilişkin bir çıkarımda bulunsa da öğretim sürecine ilişkin somut kavram ve ilkeler sunma konusunda yetersiz kalmıştır (Hanna, David ve Francisco, 2010: 38).

20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, öncelikle Avrupa ve Amerika tarafından daha sonraları ise tüm dünya tarafından benimsenecek olan Bilişsel Psikoloji kuramı gündeme gelmiştir. Bilişsel psikolojinin gelişiminde Gestalt kuramı etkili rol oynamıştır ve “bilişsel devrim” olarak adlandırılan bu kurama göre insanlar, dışardan gelen uyarıcılara tepki veren varlıklar olarak algılanmamıştır (Hanna, David ve Francisco, 2010: 38). Bilişsel psikoloji, zihinsel süreçleri ve bilgi yapılarını inceleyerek, farklı konulardaki bilgilerin nasıl kazanıldığını ve yapılandırıldığını incelemiştir. Bu incelemeler neticesinde de öğrenmeyi bilginin kazanılması veya edinilmesi olarak açıklamıştır (Slavin, 2013: 144). Bilişsel psikologlar, bazı zihinsel süreçlerin ölçülebilir olduğunu ancak bireyin algılama, hatırlama, düşünme ya da problem çözme süreçlerine etki eden şeyleri tam anlamıyla bilmenin mümkün olmadığını ileri sürmüştür (Costley, 2013: 2-3). Bilişsel psikoloji, bilginin bir dizi işlemden

geçerek algılandığını, bu süreçte bilginin farklı sistematik şekillerde iletilip değiştirildiği ve insanlardaki bilgi işleme sürecinin bilgisayarlardaki bilgi işleme sürecine benzediğini ifade etmiştir (Eysenck, 2001: 2). Bununla birlikte bilişsel psikologlar, bilgisayardakine benzer bir bilgiyi işleme sürecine sahip olduklarından söz etmelerine rağmen bireylerin bilgi işleme yeteneklerinde psikolojik farklılıkların da bulunduğunu göz ardı etmemişlerdir. Bu yüzden eğitimcilerden, öğrenenlerin doğuştan getirdiği yetenek farklılıkları dışındaki bilişsel kaynaklarını kullanma konusunda uygun ortam ve alanlar oluşturması beklenmiştir (Bunning, Schraw ve Norby, 2014: 34).

1970'li yıllara gelindiğinde ise bilişsel psikolojinin yetersiz kaldığı durumları açıklamak ve öğrenmeyi bilginin yapılandırılması ve yeniden düzenlenmesi olarak açıklayan öğrenci merkezli bir anlayış olan Yapılandırmacılık kuramı öğrenme psikolojisinde etkili olmuştur (TALIS, 2012: 28). Yapılandırmacılık kuramının gelişmesinde birçok teorisyen (Vico, Piaget, Vygotsky, Barlett, Bruner, Kant, Hegel, John Dewey, Kelly, Ausubel) etkili olurken, söz konusu kuram üzerinde çığır açan tek kişi Vygotsky olmuştur. Vygotsky'nin teorisi, kişiler arası etkileşimin gelişim ve öğrenme üzerinde etkili olduğu görüşünden hareketle, öğrencilerin çevrelerindeki kişi, nesne ve kurumlarla etkileşimde bulunarak düşünce yapılarında gelişme gösterdiği görüşünü öne sürmektedir (Schunk, 2011: 242-243). Böylece öğrenmeyi bireyin içsel yapısında meydana gelen değişim olarak gören yapılandırmacılık, Vygotsky'nin görüşleriyle birlikte bireyin içsel yapısındaki psikolojik süreçlerle öğrenme sürecinin sosyal ve durumsal özelliklerini birlikte incelemeye başlamış ve sosyal yapılandırmacılık teorisini eğitim psikolojisine kazandırmıştır (Brown, Collins ve Duguid, 1989: 32). Vygotsky'nin düşünceleriyle şekillenen yapılandırmacılık kuramı, öğrenmenin ezber yapmaktan çok daha karmaşık bir süreci gerektirdiğini, öğrencilerin gerçekten öğrenebilmesi ve bilgiyi uygulayabilmesi için problem çözme, keşfetme ve farklı düşüncelerle uğraşması gerektiğini belirtmektedir (Slavin, 2013: 218-219). Bu yüzden öğretmenlerden, geleneksel konu anlatım tarzı yerine öğrencilerin farklı materyal ve sosyal etkileşim yoluyla öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak durumlar düzenlemeleri beklenmektedir (Schunk, 2011: 237).

Tarih boyunca öğrenmeye ilişkin birçok farklı öğrenme kuramları oluşturulmuş ve bu kuramlar davranışçılık, bilişsel ve yapılandırmacılık olmak üzere üç temel başlık altında toplanmıştır (Conole, Dyke, Oliver ve Seale, 2004: 18; Savaş, 2011: 439). İnsan gelişimi sürecinde, insanın öğrenmesine ilişkin keşfedilen her yeni bilgi öğretim ilke ve varsayımlarını yeniden şekillendirmiştir. Değişen varsayımlar öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin

değişmesine dolayısıyla da pedagojik yeniliklerin oluşmasına sebebiyet vermiştir (Rink, 2001). Bunun sonucunda pedagojide meydana gelen yenilikler benimsenen eğitim paradigmasını da değiştirmiştir (Nessipbayeva, 2012: 151).

2.1.6. Yenilikçi Pedagoji

En önemli kuralın “ yenile yoksa öl” olduğu endüstri çağında, yenilik ve yenileşme 21. yüzyılda oldukça büyük etki yaratan konulardan biridir (Goatley ve Johnston, 2013: 95). Schumpeter tarafından 1939 yılında ilk defa kullanılan yenilik (innovation) kavramı (Lindfors ve Hilmola, 2016: 375), Barnett (1943) tarafından mevcut uygulamalardan niteliksel olarak farklılık gösterdiğinden dolayı yeni bir düşünce, davranış veya nesne olarak tanımlanmaktadır (Akt. Dalin, 1973: 34). Sadece bir malzeme değişikliğini değil aynı zamanda bu malzemelerin kullanımları ile ilgili değişiklikleri de içermektedir (Beal ve Bohien, 1968: 55). Bir değişim aracının parçası olarak bir fikir ile başlayan ve potansiyel alıcılar tarafından benimsenmesi ya da reddedilmesi ile sona eren bir süreçtir (Neihoff, 1966: 40). Bununla birlikte, yenilik; tanımlanmış hedefler ve amaçlar için daha yüksek bir başarı düzeyi elde etmeye neden olacak, yeni ve benzersiz yollarla insan kaynaklarının yaratıcı bir şekilde seçilmesi, organize edilmesi ve kullanılmasını da ifade etmektedir (Richland, 1965: 32).

20. yüzyılda sadece ekonomik ve teknolojik bir kavram olarak düşünülen yenilik, 21. yüzyılda toplum yaşamının tüm alanlarında bireylerin başarı ve mutlulukları için ön şart olarak kabul edilmektedir. Bugün dünya üzerindeki birçok ülke yenilik merkezleri kurarak yenilikleri takip etmeye çalışırken insanlar ise değişen yaşam koşulları ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak amacıyla yeniliklerle uğraşmaktadırlar (Lindfors ve Hilmola, 2016: 374). Ancak 21. yüzyıl eğitim anlayışı, tüm bu gelişme ve ilerlemelere cevap verebilecek veya bir adım ileriye götürebilecek bir eğitim anlayışından uzak kalmakla eleştirilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2010; Senechal, 2010: 5). Çünkü eğitim, ekonomi ve refah düzeyinin yanında toplum ve bireylerin gelişimini sağlama yükümlülüğüne ve gücüne sahip bir unsur olarak kabul edilmektedir (Jonsdottir, Thorsteinsson ve Page, 2008: 77). Bu sebeple 21. yüzyıl eğitim anlayışı, öğrencileri sabit sıralarda, askerî bir düzende oturtan ve öğrenenlere ne yapmaları gerektiği belirli bir otorite tarafından söylenen geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak çağın getirdiği değişim ve yeniliklere ayak uydurmalıdır (Dewey, 2017: 24-29; Sönmez, 2015: 262).

Yenilikçi pedagoji, yenilikçi bir eğitimci ve yenilikçi öğrenme öğretme sürecinin bilimsel olarak çalışılması demektir. Yenilikçi pedagojinin temel problemi, bireyin fiziksel yetenekleri, karakteri ve bilişsel becerileri üzerinde büyük öneme sahip eğitsel, psikolojik ve

kurumsal etken ve durumların neler olduğunu belirlemektir. Bir bilim ve uygulama olarak yenilikçi pedagoji; yaratıcı, değişimi göze alabilen, bilgiyi yöneten ve analiz edebilen ve bilgi ile çalışabilen bilgi toplumu vatandaşlarını yetiştirme amacı taşımaktadır. Bu sebeple dünya genelindeki okul ve öğretmenler, kendi öğretim uygulamalarını ve eğitim sistemlerini daha etkili hâle getirebilmek adına eğitsel reformlara imza atmaktadırlar (URL 1). Yenilikçi pedagojiye ilişkin mutlak bir tanım vermek kolay olmasa da yenilikçi pedagoji, sınıf içinde mümkün olan tüm teknolojinin öğrenme ve öğretme süreci ve yaklaşımları içerisinde farklı şekillerde kullanılmasını vurgular (Salmon, 2005: 202). Böylelikle öğrenme ve öğretme ortamında alternatif uygulamaların geliştirilmesine olanak sağlar (Edwards ve Bone, 2012: 2).

2.1.6.1. Yenilikçi Pedagojinin Ortaya Çıkış Süreci

Bir sistem hem kendisiyle hem de çevresiyle ilişki içindedir ve çevresinde meydana gelen değişimlerden etkilenebileceği gibi geçirdiği değişimle de çevresini etkileyebilmektedir (Fung, 1992: 24). Eğitim, birçok değişkenin etkisiyle oluşan bir alt sistemdir ve ekonomik, siyasal, toplumsal sistemlerle de sıkı bir ilişki içindedir. Bu sistemlerdeki herhangi bir değişme, diğer sistemi kaçınılmaz olarak etkilemektedir (Sönmez, 2005: 109). Bir sistem olarak eğitimin en önemli görevlerinden biri öğrencileri yetişkin hayatına hazırlamak ve iş hayatına başarılı bir şekilde entegre etmektir. Ancak iş hayatının bireyden istediği nitelikler; sanayi, teknolojik ve bilimsel gelişmelerle birlikte değişim göstermektedir (Naifeld ve Simon, 2017: 16).

Tarihsel süreç içinde modern ulus devletlerinin ortaya çıkışı ve gelişimi, endüstrileşme için gerekli olan öğrenme sürecini hızlandırmıştır. Bunun sonucunda da son yüzyılda geleneksel ulus devletleri, uluslararası ve küreselleşen bir süreç ile karşı karşıya kalmışlardır (Lundvall, 2010: 1-2). Özellikle yeni teknolojilerin uygulanması ve uluslararası ticaret ve yatırımın önündeki engellerin kaldırılmasıyla ortaya çıkan küresel bilgi ekonomisi, ekonomi sistemini düşük beceri gerektiren bir sistemden, ileri düzey beceriler gerektiren bir sisteme dönüştürmüştür (Brown ve Lauder, 2006: 25). Böylece, ekonomik faktörler sistemi destekleyecek bir eğitim anlayışı olan yenilikçi bir eğitim anlayışını ve pedagojiyi ihtiyaç hâline getirmiştir.

Ekonomik büyümeye ilişkin öne sürülen birçok teori, ister formal eğitim isterse mesleki deneyim aracılığıyla olsun insan sermayesine yapılan birikimin önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Çünkü eğitim, ekonomik sonuçlar üzerinde önemi yadsınamaz bir etkiye sahiptir. Eğitim, öğretim ve yenilik yoluyla bilgi ekonomisine yatırım yapmak, yıllık büyümeyi yaklaşık olarak % 0.50 oranında arttırmaktadır (Dowrick, 2002: 21). Ayrıca eğitim,

ekonomik çıktıları iki şekilde etkilemektedir. İlk olarak eğitim, ekonomik sistemde çalışan kişilerin yetenek ve becerilerini arttırarak insan sermayesini geliştirmektedir. Böylece daha fazla eğitime tabi tutulan kişi, daha düşük düzeyde eğitim alan birine nazaran çalışılan saat başına daha fazla üretim yaparak daha yüksek istihdam beklentisine sahip olmakta ve daha yüksek ücret kazanabilmektedir (Blundell, Dearden, Costas, Meghir ve Sianesi, 1999: 8). İkinci olarak ise eğitim, ekonomideki üretken büyümeye neden olan itici güç olarak kabul edilen yeni fikirlerin oluşturulması ve uygulanmasına odaklanan “yeni” ve “içsel” büyüme teorilerine son 20 yıldır dikkat çekmektedir. Bu teoriler, yeni fikirlerin diğer üretim araçlarının aksine rakipsiz olduğunu ve toplumsal alana girdiği andan itibaren farklı kullanıcılar tarafından tekrarlanıp farklı uygulamalar için esin kaynağı olacağını öne sürmektedir (Eslake, 2008: 2-3). Bu sebeple 1970’li yıllardan bu yana yenilik kavramı, ekonomi sektöründe alt sınırları geliştirmek amacıyla stratejik bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yenilikçi girişimler, bir düşünce ile başlayıp belirli bir süreden sonra (örneğin 10 yıl gibi) eyleme geçirilebilmektedir ve eyleme geçirildiğinde tabii ki ekonomik getiriler sağlamaktadır. Ancak ekonomideki yenilikçi girişim ve fikirleri asıl önemli kılan unsur, yeni fikirleri geleceğe taşıyarak üretimde kalite, hız, standart ve düzenleme gibi konularda gelişme sağlayacak farklı yeni fikirlerin oluşmasına katkıda bulunmasıdır (Whitehead, 2008: 106).

Yenilikler, bazı durum ve şartlarda daha sık ortaya çıkabilmektedir. Johnston (2010) yeniliklerin, özellikle uzun bir süreçte yavaş yavaş gelişen önseziler ve farklı alanlardan yapılan uyarlamaların birleştirilmesini destekleyen ortamlarda gelişebileceğini öne sürmektedir (Akt. Goatley ve Johnston, 2013: 95). Bu sebeple yenilikler için farklı ve işbirlikçi denemeler yapmaya olanak sağlayan açık ortamlar gerekmektedir. Bu durum sadece ekonomide değil eğitimde de geçerli olmalıdır (Goatley ve Johnston, 2013: 95). Çünkü OECD (2010) yenilikte temel politik prensibin, üst düzey becerileri öğrenme ve genişletme esnekliği ile donatılmış eğitim ve öğretim sistemleri aracılığıyla bireylerin yeniliklere teşvik edilmesi olduğunu belirtmiştir (Akt. Storen, 2016: 177). Bu görüşle birlikte yenilikleri teşvik etmek adına öğrenme etkinlikleri ve öğrenme ortamlarına daha fazla önem verilmiş (Storen, 2016: 176) ve sonuç olarak bilgi ve bilgi işletim teknolojileri öğrenme ortamlarında daha sık kullanılmaya başlanmıştır (Noh, Hamzah ve Abdullah, 2016: 68). Ancak genel itibarıyla teknoloji, pedagojinin kendini bu teknolojik yeniliklere adapte edebileceğinden daha hızlı bir oranda gelişmiş ve eğitim bu yeniliklerin çok gerisinde kalmıştır (Mishra ve Koehler, 2006: 1032). Bu durum da öğrencilerin, bilgi çağının zorluklarıyla baş edebilmek ve gelecek yüzyılın vatandaşları olmak için eğitim sistemi içerisinde eğitilmesi gerektiği görüşü önem

kazanmıştır (Weissblueth, Nissim, ve Amar, 2014: 901). Böylece yenilikçi bir pedagojiye ihtiyaç duyulmuştur.

2.1.6.2. Yenilikçi Pedagojinin Kapsamı

Yenilikçi pedagoji kapsamında, teknolojinin pedagoji ile entegrasyonu yani teknolojinin etkili bir şekilde sınıfta kullanılması önemli bir ölçüt olarak düşünülmektedir. Yeni pedagojide teknolojiden özellikle araştırma yapma, bilgi toplama, çevrim içi iletişim kurma, ulaşılan bilgiyi sunma ve yönetme durumlarında yararlanılabilir (Naifeld ve Simon, 2017: 16). 21. yüzyılın yenilikçi eğitim anlayışında bilgi, alan uzmanı tarafından aktarılan bir olgu olmaktan ziyade, dijital ve dijital olmayan form veya sosyal olarak yapılandırılmış ortamlar aracılığıyla yapılandırılan bir olgu olarak kabul edilmektedir (Ladyshevsy ve Gardern, 2008: 243). Bu sebeple, öğrenenlerin öğrenme becerilerine ve bilgi yapılandırma süreçlerine katkıda bulunması amacıyla eğitsel ortamlara teknoloji kullanımı entegre edilmektedir (Russell & Schneiderheinze, 2005: 39). Yeni araç-gereç ve teknolojilerin sınıf ortamına getirilmesiyle yenilik için öğrencilere olanaklar sağlanmaktadır (Goatley ve Johnston, 2013: 96). Ancak bu teknolojiler, tamamen boş bir ortama dâhil edilmeyip sınıf ortamındaki mevcut araç ve kavramlarla birlikte kullanılmaktadır. Böylece öğretmenler, yeni teknolojiyi öğrenme ortamında uygulamaya çalışırken, yeni fikirleri köklü pedagojik inanç ve uygulamalarla birleştirmenin karmaşık mücadelesi ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Russell ve Schneiderheinze, 2005: 39).

Yenilikçi pedagoji kapsamında, yenilikçi ve yaratıcı bir düşünceyi gerekli kılan fikir boyutu önemli olarak düşünülmektedir. Eğitim ortamında yenilik, bir sistemin amaçlarını gerçekleştirmede etkili olduğu düşünülen, kasıtlı, yeni ve kendine özgü değişim (Miles, 1964: 14) veya belirli hedefleri gerçekleştirmek adına eğitsel uygulamalarda iyileştirme yapmaya yönelik kasıtlı girişimler olarak tanımlanmaktadır (Dalin, 1973: 36). Yenilikçilikte, amaçlı ve yönlendirilmiş bir değişim söz konusudur ve bu değişim kendini bilinçli olarak geliştirmeye ve yenilemeye çalışırken niteliği ve hizmet kalitesini de artırma girişiminde bulunur (Hall, 1991: 7). Yenilikçilikte her zaman yeni bir şeyin keşfedilmesi veya oluşturulması beklenemez. Bazen var olan bir durumun “yeni algılanması” da bir yenilikçilik olarak kabul edilebilir (Rogers, 1995: 11).

Yenilikçi pedagoji, yenilikçi öğrenme ve öğretme sürecini gerekli kılmaktadır. Bu süreç keşfedici, araştırma odaklı, eğitsel oyun ve modeller gibi aktivitelerin eğitim sürecinde geliştirilmesini ve uygulanmasını gerektirir (Stukalenko, Zhakhina, Kukubaeva, Smagulova ve Kazhibaeva, 2016: 6614). Yenilikçi bir anlayışla tasarlanan öğretim sürecinde, bir kavram

veya konunun öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştıran ve hızlandıran strateji ve yaklaşımların bilinmesine ve uygulanmasına önem verilir (Sengupta ve Tyagi, 2016: 49). Yenilikçi bir öğrenme ve öğretme süreci de yaratıcı bir süreci gerekli kılmaktadır (Stukalenko, Zhakhina, Kukubaeva, Smagulova ve Kazhibaeva, 2016: 6614).

Torrence (1968: 10) yaratıcılığı; problemlerin, sorunların, bilgi boşluklarının, eksik unsurların ve uyumsuzlukların bulunduğu ve tüm bunlar için öğrenilmiş bir çözüm yolunun bulunmadığı durumlarda mevcut bilgi ve durumlardan yola çıkarak ipucu arama, hipotezler veya olası çözüm önerileri oluşturma, hipotezleri test etme-düzeltilme-yeniden test etme ve sonuçları ilişkilendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık, yeni fikirler, yaklaşımlar ve eylemler oluşturma sürecidir (Addis, 2009: 78; Gurteen, 1998: 6) ve daha çok iraksak düşünme ile ilişkilidir. Ancak çoğu zaman sadece yeni fikirler oluşturmak tek başına anlam ifade etmemektedir. Bu fikirlerin eyleme dönüştürülmesi yani yeniliğe bürünmesi de gerekmektedir (Gurteen, 1998: 6). Bu sebeple yaratıcılık, yenilikler için bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Addis, 2009: 78).

Yaratıcılık, bireysel refahın yanı sıra sosyal ve ekonomik yenilik ve gelişme sürecinde de önemli görülmektedir. Bu nedenle yaratıcılık, kıtalar arasında eğitim için bir öncelik olarak kabul edilmekte ve 21. yüzyıl eğitim anlayışının merkezinde yer almaktadır (Collard ve Looney, 2014: 348). Bugün dünya üzerinde tüm bireylerin yaratıcı olabileceği ve yaratıcılıklarını farklı şekillerde uygulayabileceği varsayımı benimsenmektedir. Böyle bir varsayım ise bireyleri, uluslararası rekabet gücünü koruyabilmeleri için yaratıcı olmaya özendirilmektedir. Herkesin kendi çapında yaratıcı olabileceği inancı, okullara öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri bir kurum sorumluluğunu yüklemektedir (So, Hu ve Park, 2017: 78). Bu durum da öğretmenlerin; öğrencilerin yaratıcılıklarına, okula ve politika ortamlarına yaratıcı ve öğretici bir şekilde odaklanma, onları destekleme, yenilik ve ilgili riskleri teşvik etme ve kendi yaratıcı eğilimlerini geliştirmesini gerekli kılmaktadır. (Collard ve Looney, 2014: 350). Ancak yaratıcı olma veya bir kimsede yaratıcılığı geliştirme sürecindeki en önemli unsur bilgidir. Çünkü zengin ve iyi yapılandırılmış bir bilgi olmadan yaratıcı düşünme gerçekleşmez (Boden, 2001: 95). Yaratıcı ve yenilikçi bir eğitim anlayışında, eğitim programları öğrencinin yeni bilgiler kazanmasını sağlarken, öğrencinin mevcut bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirerek yaratıcı ve yenilikçi fikirler geliştirmesini de desteklemelidir (So, Hu ve Park, 2017: 79).

2.1.6.3. Öğretmenler Yenilikçi Pedagojiye Ne kadar Açıklar?

Eğitim sisteminin mevcut gelişim ve değişimleri yakalayabilmesi için öğretim sisteminin değiştirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir (Naifeld ve Simon, 2017: 16). Bir eğitim sisteminin niteliğinin ise genel olarak öğretmenlerinin kalitesine bağlı olduğu düşünülmektedir. Pedagojinin eğitimdeki önemi düşünüldüğünde, öğrencilerin yeni eğitim zorunluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmak için öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde düşünmeleri ve bunları güncellemeleri gerekmektedir (OECD, 2018). Bunu yapabilmek için de 21. yüzyıl öğrencilerini yetiştiren öğretmenlerden değişim ve yeniliklere açık, yani yenilikçi olmaları beklenmektedir (Başaran ve Keleş, 2015: 106). Bu düşünceden hareketle, okullarda görev yapan öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerini belirlemeye çalışan çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin genel itibarıyla orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İncik ve Yelken, 2011; Kılıçer, 2011; Adıgüzel, 2012; Kert ve Tekdal, 2012; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Erdoğan ve Güneş, 2013; Özgür, 2013; Öztürk ve Summak, 2014; Başaran ve Keleş, 2015, Yorulmaz, Çokçalışkan, Önal, 2017). Bu durum öğretmen ve öğretmen adaylarının yeniliklere çok kolay adapte olamadıklarını, yeni şeyler deneme konusunda dikkatli olup çok istekli davranmadıklarını göstermektedir (Yorulmaz, Çokçalışkan ve Önal, 2017: 32). Ancak içinde yaşadığımız yenileşme çağının bir gereği olarak öğretmenlerin yeniliklere açık ve yenilikçi tutumlar sergilemesi gerekmektedir. Çünkü yenileşme sosyal bir süreçtir ve yenileşme sürecindeki en önemli etkinlik öğrenmedir. Öğrenme, etkileşimli ve sosyal bir süreçte gerçekleşir ve içinde bulunduğu kültürel bağlamdan ayrı düşünülemez bir olgudur (Lundvall, 2010: 2). Bu sebeple öğretmenlerin öğretim ortamında yenilikçi öğretim uygulamalarına başvurması gerekmektedir çünkü bir şeyleri farklı yollarla yapmayı denemeden yeni şeyler keşfetmeyi beklemek mümkün değildir (Mirabito ve Layng, 2013: 15).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yenilikçi pedagoji ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan ve araştırma konusu ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yenilikçi pedagoji ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla yenilikçi öğrenme ve öğretme sürecine odaklanıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmalarda genel itibarıyla öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini ne düzeyde uyguladıkları veya

yenilikçi uygulamaların öğrenci başarısını ne şekilde etkilediğine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Cox (2009), *Operationalization of Innovative and Traditional Pedagogical Practices within Undergraduate Bioengineering Courses (Biyomühendislik Derslerde Yenilikçi ve Geleneksel Pedagojik Uygulamaların İşleyişi)* isimli çalışmada, 5 dönem boyunca araştırma üniversitelerindeki 28 biyomühendislik dersinde gözlemler yapmış ve bu derslerde geleneksel veya yenilikçi pedagoji ilkelerinden hangilerinin benimsendiğini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında yapılan gözlemlerden biyomühendislik derslerinin 17'sinin "insanlar nasıl öğrenir (how people learn)" anlayışını temele alan yenilikçi pedagojiye 11'inin ise derse dayalı geleneksel anlayışla yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak her iki türdeki derslerin büyük çoğunluğu öğretime dayalı gerçekleşmesine rağmen "insanlar nasıl öğrenir (how people learn)" anlayışını temele alarak hazırlanmış derslerin büyük çoğunluğunda yenilikçi pedagoji örneklerine rastlanıldığı belirtilmiştir.

Mulvihill ve Swaminathan (2011), *Creative Qualitative Inquiry: Innovative Graduate Level Pedagogies Shaped by Educational Technologies (DeneySEL Nitelik Sorgulama: Eğitim Teknolojileri ile Şekillenen Yenilikçi Lisansüstü Pedagojiler)* isimli çalışmada, ABD'de iki farklı üniversitede doktora düzeyinde nitel araştırma yöntemleri dersi ile ilgili yenilikçi pedagojiler tasarlamak ve yürütmek üzere işbirliği yapan iki üniversite profesörünün deneyimlerini tanımlamakta ve analiz etmektedir. Araştırma sonucunda, yenilikçi pedagoji üzerinde olumlu etki oluşturabilen eğitim teknolojilerinin, lisansüstü eğitim düzeyinde kullanılmasının fakülte ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin daha fazla deneyim yaşamasına katkıda bulunduğu saptanırken, bu teknolojilerin nitel araştırma yöntemi derslerinde etkili bir şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Boden (2012) *Reciprocal Engagement: The Process of Pedagogical Innovation Among Faculty At Research Universities (Karşılıklı Sözleşme: Araştırma Üniversitelerindeki Fakültelerde Pedagojik Yenilenme Süreci)* isimli tez çalışmada, yüksek düzeyde araştırma etkinliklerinde bulunan bir fakültede pedagojiyi yenileme sürecine ilişkin bir teori geliştirmeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında, üniversitedeki 8 farklı enstitüde çalışan 9 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, iki aşamadan oluşan ve "Karşılıklı Sözleşme" olarak adlandırılan kapsayıcı teori keşfedilmiştir. Bu teori *Uygulama* ve *Hazır Bulunma* olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. *Uygulama* aşaması da yine kendi içinde *İnovasyon Döngüsü*, *Geri Bildirim Döngüsü* ve *İnovasyonu Sınıflandırma* olmak üzere üç alt kategoriden oluşurken, *Hazır Bulunma* aşaması

ise *Kendini Bilme* ve *Diğerleriyle Çalışmak* olarak adlandırılan iki alt kategoriden oluşmaktadır.

Riechman ve Simon (2013), *Between Pedagogy and Technology: A Two College Case Study - Training Israel's Teachers to Meet the Challenges of the 21st Century (Pedagoji ve Teknoloji Arasında: İki Yüksekokulda Durum Çalışması - 21. Yüzyılın Zorluklarıyla Başa Çıkmak için İsrail'in Öğretmenlerini Eğitmek)* isimli çalışmasında, eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarında bulunulması istenen becerilere odaklanmıştır. Çalışma kapsamında İsrail'deki iki üniversitenin öğrencilerine, 21. yüzyıl becerilerini ne derecede kazandırabildikleri ve öğretim elemanlarının 21. yüzyıl becerilerini derslere ne kadar entegre edebildikleri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda bu iki kolej, içinde yaşadığımız dijital çağ için geleceğin öğretmenlerinin eğitimi ile nasıl başa çıktığı, yenilikçi öğretmenlik ve yenilikçi öğrenme süreçlerini öğretmen adaylarının eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak geliştirdiği gösterilmiştir. Ayrıca mevcut teknolojiyi kullanabilmeleri için öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin önümüzdeki on yılda geliştirilmesi muhtemel teknolojiyi kullanabilecek becerilerle donatılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Blackburn (2015), *Innovative eLearning: Technology Shaping Contemporary Problem Based Learning: A Cross-Case Analysis (Yenilikçi e-Öğrenme: Teknoloji ile Güncellenmiş Problem Temelli Öğrenme: Karşılaştırmalı Vaka Analizi)* isimli çalışmasında, Senaryo Tabanlı Etkileşimi Öğrenme olarak adlandırılan çevrim içi bir platformda problem temelli öğrenme durumlarının etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Bununla birlikte teknolojinin öğrenme ortamına nasıl entegre edildiği, öğretim elemanlarının teknoloji temelli yaklaşımları kullanarak, disiplinler arası etkileşimli problem temelli öğrenme ortamları yaratıp öğrencilerin düşünme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerinde ne tür değişimlere sebep olduğunu da belirlemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında Avustralya, Yeni Zelanda ve Birleşik Krallık'ta bulunan ve Senaryo Tabanlı Etkileşimi Öğrenme platformunu kullanan üç ayrı üniversitede çalışan öğretim elemanlarından yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, bu makalede sunulan vakalarda birtakım ortak bulgulara rastlanmıştır. Örneğin, çalışma kapsamındaki vakalarda öğrencilere rol oyunlarında profesyonel işlevler yerine getirebilecekleri gerçek dünya kavramlarına dayanan senaryolar sunulmuş ve öğrenciler, bu durumlara ilişkin eleştirel düşünme, problemleri çözme ve profesyonel olarak öğrenme kararlarından sorumlu tutulmuştur. Ayrıca öz yönetimli öğrenmeyi destekleyen öğrenci merkezli yaklaşımların, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirip onları üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya teşvik ettiği ve teknoloji

tabanlı öğrenme yaklaşımlarının problem çözmenin yansıtıcı doğasına ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine katkıda bulunduğu dair ortak bulgulara rastlanmıştır. Son olarak iyi bir şekilde tasarlanmış problem temelli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin üniversite ve sonrasındaki başarıları için gerekli olan anlayış ve becerileri geliştirmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lindfors ve Hilmola (2015), *Innovation Learning in Comprehensive Education (Çok Amaçlı Eğitimde Yenilikçi Öğrenme)* isimli çalışmasında, Finlandiya'da 1-9 yıllık eğitim sistemi içerisinde 7-16 yaş grubundaki öğrencilerin tasarım ve teknoloji dersinde yenilikleri öğrenip öğrenemediklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla tasarım dersine katılan 15-16 yaş grubundaki 9. sınıf öğrencilerinden 661'i çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma kapsamına alınan öğrencilerden toplamda 34 kalem-kâğıt görevini tamamlamaları ve tutum ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler neticesinde, öğrencilerin çok amaçlı eğitim kapsamında yenilikleri orta düzey ile iyi düzey arasında öğrenebildikleri ancak 7. sınıftan itibaren tasarım ve teknoloji eğitimi almayan öğrencilerin beklenenden daha düşük başarı sergiledikleri saptanmıştır.

Gkorezis (2016), *Principal Empowering Leadership and Teacher Innovative Behavior: A Moderated Mediation Model (Temel Güçlendirici Liderlik ve Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışları: İlimli Bir Arabuluculuk Modeli)* isimli çalışmasında, arabuluculuk ve rol çatışmasını bir moderatör olarak ele alan ilimli arabuluculuk modelini kullanarak temel güçlendirici liderlik ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında, kamuya ait ilkokul ve ortaokullarda çalışan 201 öğretmene internet üzerinden anket uygulanarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde temel güçlendirici liderlik ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sengupta ve Tyagi (2016), *Teaching Excellence and Innovative Practices: A Case Study of National Awardee Teachers of India (Mükemmelliyeçilik ve Yenilikçi Uygulamaların Öğretimi: Hindistan Ulusal Ödüllü Öğretmenlere İlişkin Durum Çalışması)* isimli çalışmasında, ulusal çapta ödül almış öğretmenlerin, öğretmen topluluğu için örnek olabilecek mükemmelliyeçili ve yenilikçi uygulamalarının öğrenme ve öğretme sürecine olan katkısını incelemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında, Hindistan'da ulusal düzeyde ödül almış iki öğretmenden anket ve görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğrencilerin bütünsel gelişiminin sağlanabilmesi için eleştirel pedagojiye başvurulması gerektiği ayrıca süregelen yansıtma ve özdeğerlendirmelerin yanında öğretmenlerin sosyal

açından etkin olmalarının da profesyonel gelişimlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vokatis ve Zhang (2016), *The Professional Identity of Three Innovative Teachers Engaging in Sustained Knowledge Building Using Technology (Teknolojiyi Kullanarak Sürdürülebilir Bilgi Oluşturma ile İlgilenen Üç Yenilikçi Öğretmenin Profesyonel Kimliği)* isimli çalışmasında bilgi geliştirme pedagojisi ve işbirlikçi çevrim içi bir ortam olan “Bilgi Forumu”nu kullanarak araştırma odaklı sınıf çalışmaları yapan üç ilkokul öğretmenin mesleki kimliğini karakterize etmeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında yapılan saha gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri neticesinde öğretmenlerin (a) profesyonel bilgi geliştirici, (b) öğrenen, (c) problem çözücü ve bariyer kırıcı, (d) profesyonel bir topluluğun üyesi ve (e) yenilikleri ve işbirliğini destekleyen okul yönetimi ile güçlü bir ilişki olmak üzere beş ayırt edici özelliğinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Naifeld ve Simon (2017), *Teaching Students’ Understanding of Innovative Pedagogy (Öğrencilere Yenilikçi Pedagoji Anlayışını Öğretme)* isimli çalışmasında öğretmen yetiştiren bir eğitim merkezinde öğrencilerin “yenilikçi pedagoji” ve “teknolojinin öğretime entegrasyonu” kavramlarına ilişkin algılarını incelemeye çalışmıştır. Çalışma, geleceğin öğretmenlerini dinamik öğrenme çevreleri ve teknolojinin öğretime ve yenilikçi pedagojiye entegre edilmesine ilişkin programlar sunan İsrail’in kuzeyinde bulunan Teaching and Education Kolejinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, söz konusu kavramlara ilişkin 60 öğrenciden açık uçlu anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğrencilerin “yenilikçi pedagoji” ve “teknolojinin öğretime entegrasyonu” kavramlarını anlamlandırmakta ve yüzeysel veya somut bir şekilde tanımlamakta zorlandıkları, bu sebeple söz konusu kavramlara ilişkin öğrenilenlerin alandaki uygulamalar ile birleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yenilikçi pedagoji ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin bireysel olarak yenilikçilik düzeyinin, betimsel değişkenlerin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilikleri üzerindeki etkisinin veya bireysel yenilikçiliğin farklı bağımsız değişkenler ile ilişkisinin belirlenmesine yönelik çalışmaların daha çok gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bitkin (2012), *Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki* isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri (bilgi okuryazarlık düzeyleri) arasındaki ilişkiyi çeşitli

değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma kapsamında Dicle, Harran ve Adıyaman Üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam 1.510 öğretmen adayına “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyinin *sorgulayıcı* kategorisinde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, mezun olduktan sonra öğretmenlik yapıp yapmama düşüncelerine, eğitim fakültesini tercih etme sebebine, internet kullanım amacına, aylık harcama miktarlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Fakat öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin okudukları bölüme, sınıf düzeyine, akademik başarılarına, mezun olunan lise türüne, kitap okuma düzeyine, bir yayını takip etme durumuna, internet kullanım düzeyine, ailelerinin harcamalarını karşılama düzeyine ve sosyal ilişki düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyi ile bilgi edinme becerileri arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki olduğu da saptanmıştır.

Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013), *Exploring of the Relationship between Individual Innovativeness and Techno-pedagogical Education Competencies of Pre-service Teachers (Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik ve Tekno-Pedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması)* isimli çalışmada, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 389 öğretmen adayına “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Teknopedagojik Eğitim Yeterliği Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde öğretmen adaylarının ileri düzeyde teknopedagojik yeterliğe sahip olduğu ve bireysel yenilikçilik düzeyinin ise *sorgulayıcı* kategorisinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgür (2013), *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* isimli çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişki, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma kapsamında, 165 bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayına “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin *sorgulayıcı* kategorisinde olduğu ve öğretmen adaylarının

eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Göçen (2014), *Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri İle Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri* isimli çalışmada, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmışlardır. Çalışma kapsamında, Harran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına kayıtlı bulunan 185 öğrenciye “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyinin *sorgulayıcı* kategorisinde ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Köroğlu (2014), *Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Özyeterlik Alguları, Teknolojik Araç Gereç Kullanım Tutumları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi* isimli çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik alguları, teknolojik araç gereç kullanmaya yönelik tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında, Karaman ili merkez okullarında görev yapan toplam 100 okul öncesi öğretmeni ile 200 öğretmen adayına “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği”, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, “Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, okul öncesi öğretmenlerinin *öncü* grubunda yenilikçi oldukları saptanırken, okul öncesi öğretmen adaylarının *sorgulayıcı* kategorisinde ve orta düzey yenilikçi oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde, bilişim teknolojileri öz yeterlik alguları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitimde teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında ve öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik alguları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özbek (2014), *Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin TPAB Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* isimli çalışmada, bireysel yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri

üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında, Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 421 öğretmene “TPAB Eğitim Yeterlik Ölçeği” ile “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin *sorgulayıcı* kategorisinde olduğu ve öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, eğitim amaçlı internet kullanım durumları ve eğitim amaçlı bilgisayar kullanım durumlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğinin, TPAB eğitim yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Öztürk ve Summak (2014), *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi* isimli çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve kategorilerini incelemeye çalışmışlardır. Çalışma kapsamında, Gaziantep iline bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 700 öğretmene “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin *sorgulayıcı* kategorisinde olduğu ve orta düzeyde yenilikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran ve Keleş (2015), *Yenilikçi Kimdir? Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi* isimli çalışmada, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini, kategorilerini ve bu kategorilerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Çalışma kapsamında, Sivas iline bağlı okullarda görev yapan 370 öğretmene “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin orta düzeyde yenilikçilik düzeyine sahip oldukları ve sadece çalışılan yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korucu ve Olpak (2015), *Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* isimli çalışmada, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışma kapsamında, 292 öğretmen adayına “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyinin *sorgulayıcı* kategorisinde olduğu ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyinin cinsiyete, haftalık internet kullanım süresine ve internet kullanımına yönelik tutuma göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz-Öztürk (2015), *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Bu Düzeylere Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi* adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma kapsamında, Gaziantep iline bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 700 öğretmene “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” uygulanmış ve 15 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin orta düzeyde yenilikçi oldukları ve yenilikçilik düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, öğrenim durumuna göre ise sadece değişime direnç alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Kaya (2017), *Biyoloji Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi* isimli çalışmasında, biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini belirli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma kapsamında, Diyarbakır iline bağlı devlet okullarında görev yapan toplam 58 biyoloji öğretmenine “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre bireysel yenilikçilik düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmezken, internet kullanımı değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kocasaraç ve Karataş (2017), *Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretmen Özelliklerine Yönelik Alguları: Bir Durum Çalışması* isimli çalışmasında, fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin, yenilikçiliklerini ve yenilikçi öğretmen özellikleri bağlamındaki algularını incelemiştir. Çalışma kapsamında, Ankara ilinde görev yapan 18 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin yenilikçilik kavramına ilişkin algılarının teknolojiyi kullanma, yeniliklere uyum sağlama, günceli takip etme, kendini geliştirme, farklı öğretim yöntemlerini kullanma ve öğrencileri geleceğe hazırlama şeklinde olduğu ve genel itibarıyla öğretmenlerin kendilerini yenilikçi olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yorulmaz, Çokçalışkan ve Önal (2017), *Determination of Classroom Pre-Service Teachers' State of Personal Innovativeness (Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Belirlenmesi)* isimli çalışmasında, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma kapsamında, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 322 öğretmen adayına “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, sınıf

öğretmeni adaylarının orta düzeyde yenilikçilik düzeyine sahip olduğu ve yenilikçilik düzeyinin cinsiyet açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Abbak (2018), *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi* isimli çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini belirli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma kapsamında, Kayseri ili merkez ilçelerine bağlı okullarda görev yapan toplam 718 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yeterli düzeyde ve yenilikçilik düzeylerinin ise sorgulayıcı kategorisinde yer aldığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Branş öğretmenlerinin ise cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ve kıdem yılı değişkenlerine göre bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kocasaraç (2018), *Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmenlerinin Yenilikçilik Durumlarının Değerlendirilmesi* isimli çalışmasında, kamu/özel fen ve sosyal bilimler liselerinde görevli öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerini öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında, kamu/özel fen ve sosyal bilimler liselerinde görevli 384 öğretmene “Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği” ve bu kurumlarda görev yapan 18 öğretmen ile 19 yöneticiye ise yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, cinsiyete ve öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinde anlamlı bir farklılık gözlenmezken, okul türüne (kamu/özel), kıdeme, yabancı dil seviyesine ve branşa göre öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca yenilikçilik kavramını öğretmenlerin en çok “teknoloji”; yöneticilerin ise “günceli takip etmek” olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yenice ve Yavaşoğlu (2018), *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bireysel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* isimli çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ve bireysel yaratıcılık düzeylerini belirlemeye ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma

kapsamında 159 fen bilgisi öğretmen adayına “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Bireysel Yaratıcılık Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin *sorgulayıcı* kategorisinde, bireysel yaratıcılık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ve bireysel yaratıcılıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2018), *İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik ile Mesleki Değerlerini Yansıtma Düzeyleri* isimli çalışmada, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki değerlerini yansıtma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma kapsamında, Bolu merkez ilçesine bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan toplam 529 öğretmene “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin yüksek düzeyde yenilikçi olduğu ve yenilikçiliğin *öncü* veya *sorgulayıcı* kategorisinde yer aldıkları saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, kıdem, çalışan sayısı, branş, öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlerin geneli ile işbirliğine açıklık boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü, farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutlarında orta düzeyde ve pozitif yönlü, şiddete karşı olma boyutunda ise orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili çalışmalara ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, yurt dışında yürütülen çalışmaların genel olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarının okul ortamına uygulanması neticesinde öğrenen ve öğretimi gerçekleştiren kişilerin görüşlerine başvurulmuş ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini ne düzeyde uyguladıkları, yenilikçi uygulamaların öğrenci başarısını ne şekilde etkilediği yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamaların tanıtılmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise, öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin belirlenen değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş, sınıf vb.) açısından incelendiği veya bireysel yenilikçiliğin farklı bağımsız değişkenler ile ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Ayrıca yurt dışında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda gözlem, görüşme, metafor gibi nitel desenler tercih edilmiş ve küçük örneklem gruplarıyla çalışılmıştır. Yurt içi literatüründe “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” gibi ölçme araçları tercih

edilerek nicel desenler benimsenmiş ve daha büyük örneklem gruplarıyla çalışıldığı gözlenmiştir. Yurt içi ve yurt dışı literatür beraber ele alındığında, bütün çalışmalarda yenilikçilik ve yenilikçi öğretim uygulamalarının önemine dikkat çekilmiştir.



3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, tutumları, görüşleri, başarıları veya herhangi bir sayıda değişkenin sıklığını, dağılımını veya ilişkisini kendi doğal ortamında ölçmek için kullanılan bilimsel bir araştırma modelidir (Wiersma, 1995: 169). Çalışmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmış ve nicel verileri teyit etmek ve açıklamak için nitel betimlemelere de yer verilmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan toplam 2805 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verilerin daha hızlı ve kolay toplanabilmesi amacıyla örneklem seçme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Küme örnekleme, evrenin büyük ve geniş alana yayıldığı durumlarda, örnekleme seçilecek elemanların benzer özelliklere sahip olması nedeniyle tek tek seçilmesi yerine grup olarak örnekleme dâhil edildiği seçkisiz örnekleme türüdür (Özen ve Gül, 2007: 406). Dolayısıyla bu çalışmada, Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesindeki okullar belirlenmiş ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri araştırma kapsamına alınmıştır.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde araştırmanın yöntemi, deseni, kullanılacak veri analiz yöntemleri, güven düzeyi ve sapma miktarı dikkate alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 93). Betimsel araştırmalar için evrenin %10'u kadar bir oran, örneklem için minimum düzey olarak kabul edilir (Özen ve Gül, 2007: 415). Bu araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan ve evrenin yaklaşık %33'lük kısmını temsil eden toplam 961 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın örnekleme ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam			
<i>N</i>	475	486	961			
%	%49.4	%50.6	%100			

Eğitim Düzeyi	Lisans	Lisansüstü	Toplam			
<i>N</i>	907	54	961			
%	%94.4	%5.6	%100			

Kıdem	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	Toplam
<i>N</i>	134	153	209	209	256	961
%	%13.9	%15.9	%21.7	%21.7	%26.6	%100

Çalıştıkları Kadro Türü	Kadrolu	Sözleşmeli	Ücretli	Toplam	
<i>N</i>	811	88	62	961	
%	%84.4	%9.2	%6.5	%100	

Çalışmanın örnekleme bakıldığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %49'unun (N= 475) kadın, %51'inin (N= 486) erkek olduğu ve yine sınıf öğretmenlerinin %94.4 (N= 907) ile büyük çoğunlunun lisans mezunu oldukları saptanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımına bakıldığında dengeli bir dağılım gözlenmekle birlikte sınıf öğretmenlerinin %26.6'sının (N= 256) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahipken %13.9'unun ise (N=134) 1 ile 5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kadro türüne ilişkin dağılımlarına bakıldığında ise %84.4 gibi bir oran ile (N=811) büyük çoğunluğunun kadrolu olarak görev yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan 30 sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Nitel çalışmalarda araştırmaya dâhil edilecek katılımcıların ve sayısının belirlenmesinde nicel çalışmalardakinden farklı bir yaklaşım izlenmektedir (Sandelowski, 2000: 248). Nitel çalışmalarda evrendeki tüm katılımcıların özelliklerini bilmek mümkün olmadığından, çalışmaya dâhil edilen tüm katılımcıların seçiminde yapılacak en ufak yanlışın bile büyük bir hataya sebep olacağı, bu sebeple de az sayıdaki katılımcıdan derinlemesine bilgi elde edebilmek adına amaçlı örnekleme yöntemlerinin tercih edilmesi önerilmektedir (Marshall, 1996: 523). Nitel çalışmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ise yine nicel çalışmalardan farklı olarak süreç içerisinde belirginleşmektedir.

Nitel çalışmalarda zaman ve emek açısından maaliyetli olmaması için küçük örneklem gruplarıyla çalışılır. Buradaki asıl amaç araştırmanın soruları ile amacına hizmet edebilecek kişilerin araştırmaya dahil edilmesidir. Nitel veri toplama sürecinde yeterli veri elde edildiğinde veya başka bir ifadeyle veri doygunluğuna ulaşıldığında, veri toplama süreci sona erdirilir (Mason, 2002: 134). Bu çalışmada görüşme yapılan katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, herhangi bir olguya ilişkin görüş bildirecek katılımcıların belirli değişkenler açısından en üst düzeyde çeşitlilik göstermesini amaçlarken, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırma problemine ilişkin hızlı ve pratik veri sağlayabilecek kişilerin saptanmasında kullanılan yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 108-111). Bu çalışmada katılımcıların çalıştıkları okulların seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Okul seçiminde Diyarbakır ili merkezine bağlı 3 devlet merkez okulu, 1 özel okul ve 2 devlet köy okulu olmak üzere toplam 6 okul maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Seçilen okullarda görüşülecek öğretmenlerin belirlenmesinde ise okul yöneticilerinden alınan öneriler ışığında görüşme için gönüllü ve müsait olan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve veri doygunluğuna ulaşıldığında veri toplama süreci sona erdirilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Cinsiyet	Erkek		Kadın		Toplam	
<i>N</i>	15		15		30	
Eğitim Düzeyi	Lisans		Lisansüstü		Toplam	
<i>N</i>	27		3		30	
Okul Türü	Özel		Kamu		Toplam	
<i>N</i>	3		27		30	
Mesleki Kıdem*	1-5	6-10	11-15	16-20	21 ve üstü	Toplam
<i>N</i>	6	6	11	5	2	30

*Yıl

Tablo 2’de görüldüğü gibi Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda görevli 15’i erkek, 15’i kadın olmak üzere toplam 30 sınıf öğretmeninden nitel veri toplanmıştır. Nitel çalışmalarda nicelikten ziyade derin ve zengin veri elde etme amacı güdüldüğünden (Yıldırım ve Şimşek, 2011:115) katılımcı sayısı yeterli görülmektedir. Ayrıca katılımcı grupta cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü ve kıdem değişkenleri açısından birbirinden farklı demografik

özelliklere sahip öğretmenlerin yer almasının da çalışmaya veri zenginliği sağladığı düşünülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış “Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin Geliştirilmesi (ÖİYPÖ)

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla *Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Yurt içi ve yurt dışı literatürde benzer nitelikte bir ölçeğe rastlanılmadığından “bireysel yenilikçilik”, “yenilikçi davranışlar” ve “yenilikçi pedagoji” kavramları üzerindeki bilimsel çalışmalar incelenmiş ve ölçme araçları detaylı incelenerek madde yazılmaya başlanmıştır (Hughes, 2005; Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Konokman, Yokuş ve Yelken, 2016; Çimen ve Yücel, 2017; Kocasaraç ve Karataş, 2018). Yapılan çalışmalar neticesinde, 50 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. 10 sorudan oluşan kişisel bilgi formu ve 50 maddeden oluşan madde havuzu; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) tarafından oluşturulan uzman değerlendirme formuna aktarılmış ve farklı üniversitelerde görev yapan, eğitim bilimleri alanında uzman 11 öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde, her bir maddeye ilişkin uygunluk düzeyi hesaplanmış ve Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Veri toplama aracında yer alan maddelerin uygunluk oranları

Maddeler	Uygun %	Uygun Değil %	Maddeler	Uygun %	Uygun Değil %
m1	81.8	18.2	m26	100	0
m2	81.8	18.2	m27	81,8	18.2
m3	90.9	9.1	m28	90,9	9.1
m4	72.7	27.3	m29	81,8	18.2
m5	90.9	9.1	m30	81,8	18.2
m6	90.9	9.1	m31	81,8	18.2
m7	100	0	m32	90,9	9.1
m8	81.8	18.2	m33	81,8	18.2
m9	90.9	9.1	m34	100	0
m10	100	0	m35	90,9	9.1
m11	81.8	18.2	m36	81,8	18.2
m12	90.9	9.1	m37	100	0
m13	100	0	m38	100	0
m14	100	0	m39	100	0
m15	72.7	27.3	m40	81,8	18.2
m16	63.6	36.4	m41	90,9	9.1
m17	90.9	9.1	m42	90,9	9.1
m18	90.9	9.1	m43	90,9	9.1
m19	90.9	9.1	m44	90,9	9.1
m20	90.9	9.1	m45	100	0
m21	81.8	18.2	m46	81,8	18.2
m22	81.8	18.2	m47	100	0
m23	90.9	9.1	m48	90,9	9.1
m24	100	0	m49	100	0
m25	63.6	36.4	m50	90,9	9.1

Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde, her bir madde için uyuşma düzeyinin ayrı ayrı hesaplanması ve ölçüğe alınacak maddelerin %90-100 arasında uyuşma düzeyine sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca %70-80 uyuşma düzeyi gösteren maddeler için gelen eleştiriler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak ölçekte tutulması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013:133). Gelen dönütler neticesinde ölçekten iki madde çıkarılıp (m16 ve m25) yeni bir madde yazılmıştır, 8 madde ifade ediliş açısından uzmanların verdiği öneriler ışığında yeniden yazılmış ve 18 maddede ise sözcük bazında düzeltmelere gidilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde, 4 soru kişisel bilgi formuna eklenmiş ve 14 sorudan oluşan kişisel bilgi formu ile 49 maddeden oluşan ölçek ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan ölçek ön uygulama öncesi ifade ve anlam açısından herhangi bir belirsizlik olup olmadığı konusunda görüş bildirmeleri için 10 öğretmen adayına uygulanmış, anlamsal ve ifade açısından belirsizlik taşımadığı tespit edildikten sonra ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin ön uygulaması, Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde 700 adet ölçme aracı formu dağıtılmış ancak 471 adet form elde edilmiştir. Elde edilen 471 form incelenmiş ve yapılan incelemeler neticesinde eksik doldurulduğu tespit edilen 8 adet form elenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen toplam 463 adet form numaralandırılıp veri dosyasına aktarıldıktan sonra güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ön uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ön uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları

	N	%
Kadın	210	45.4
Erkek	249	53.8
Belirtilmemiş	4	0.9
Toplam	463	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi ölçeğin ön uygulama çalışması kapsamına alınan öğretmenlerin %45,4’ü kadın, %53,8’i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3.1.1. Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.3.1.1.1. Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geçerlik çalışması için öncelikle görünüş ve kapsam geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği, anket maddesi ve soruları gibi görünür değişkenlerin asıl ölçmeyi hedeflediği başarı, tutum ve algı gibi gizil kavramları ölçmeye uygun olup olmadığını belirlemeye yönelikken (Muijs, 2004: 66), görünüş geçerliği ise bir ölçme aracının ölçmek istediği bir yapıyı ne derece ölçebildiğiyle ilgilidir. Bilimsel çalışmalarda kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulur (Balci, 2011: 115-116). Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuş ve yenilikçi pedagojiyi açıklayan kısa bir literatür derlemesi ile ön uygulama için hazır hâle getirilen ölçeğin bir nüshası, bir dil eğitimcisine, bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ve eğitim programları ve öğretim alanındaki üç uzmana incelenmek üzere gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde, Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını ölçebilecek görünüş ve kapsama sahip olduğu kanısına varılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için elde edilen veri seti öncelikle split-half yöntemi kullanılarak ikiye bölünmüş, yarısında açılımlı faktör analizi diğer yarısında ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yeni bir ölçek geliştirme sürecinde açılımlı ve

doğrulamalı faktör analizi için geniş bir örneklem büyüklüğüne ulaşarak elde edilen örneklem yarısında açıklayıcı ve diğer yarısında doğrulamalı faktör analizi yapmak, tercih edilen ve önerilen bir yöntem olarak kabul görmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006). Faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğüne ilişkin literatüre bakıldığında, bu konuda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir (Pallant, 2005: 173). Örneğin faktör analizi için örneklem büyüklüğünü Tabachnick ve Fidell (2001) en az 150 olarak belirtirken, Büyüköztürk (2002: 480) ise güçlü ve net faktörlerin bulunması ve değişken sayısının fazla olması durumunda 100 ile 200 arasında bir örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu söyleyip bu durumun sağlanmadığı daha genel durumlarda ise değişken sayısının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1996) her bir parametre için en az 10 katılımcının, Büyüköztürk (2002) de ölçekteki her bir madde için en az beş katı büyüklükte bir örneklem büyüklüğünün sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüşlerden hareketle faktör analizi için elde edilen örneklem büyüklüğünün (N= 232) güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılabilmesi için uygun olduğu kanaatine varılmıştır.

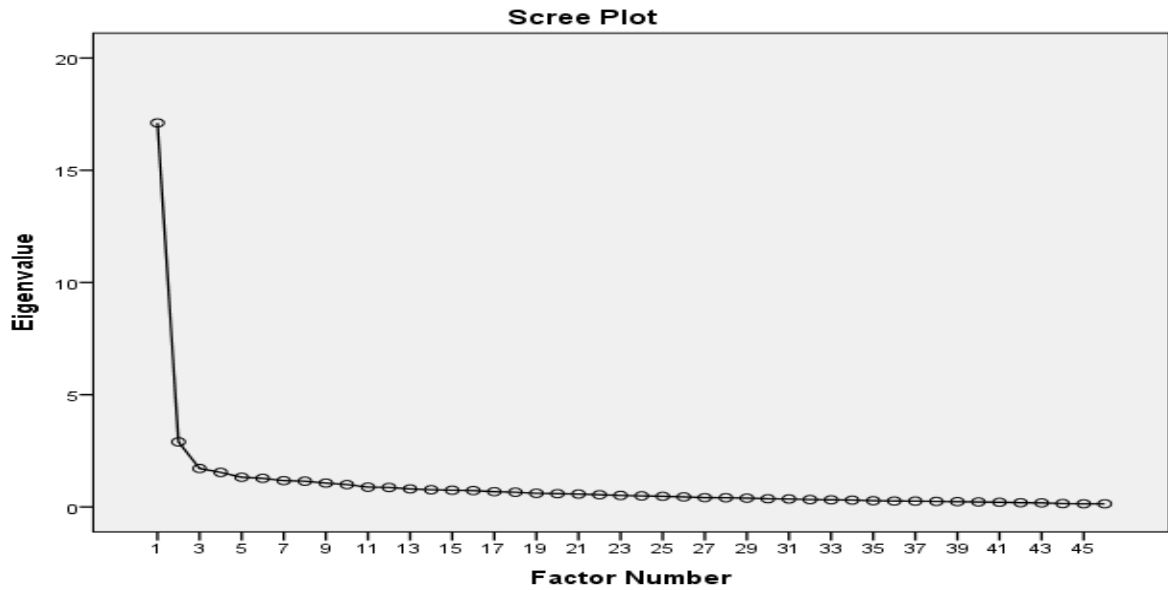
Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek amacıyla öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi, bir dizi değişken üzerindeki ölçümlerde incelenen değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için gerekli faktör yapılarının sayısı ve doğası hakkında bilgi vermeyi amaçlayan bir analiz türüdür (Comrey ve Lee, 2013: 4). Öncelikle ön uygulamadan elde edilen verilerin, faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını test etmek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .50'den büyük olması, söz konusu veri setinin faktör analizine uygun olduğu anlamına gelmekte ve bu değer yükseldikçe her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği varsayılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 207). Ayrıca bir ki-kare istatistiği olan Bartlett Küresellik Testi sonuçlarının .05'ten küçük olması, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Yurdugül, 2005). Dolayısıyla elde edilen veri setinin açıklayıcı faktör analizi uygulamak için gerekli şartı karşıladığı sonucuna ulaşılmış ve Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yenilikçi pedagoji ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Değeri		.92
Bartlett Küresellik Testi	Ki kare	6538.318
	sd	1176
	Sig.	.000

Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarına bakıldığında, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .92 olup, bu değer .50 değerinden oldukça büyük bir değer aldığı, böylece örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 207). Ayrıca Bartlett Küresellik Testi sonucu incelendiğinde, ki-kare değerinin ($X^2_{(1176)} = 6538,318; p < .05$) .05’ten küçük olması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve faktör analizi uygulamak için normal dağılım koşulunu sağladığını göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde, ölçekte yer alacak maddeleri belirlemek için madde toplam korelasyon değerinin en az .30 ve madde özdeğerinin .1 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012: 125). Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve m22 (Öğrenme ve öğretme sürecinde geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ederim), m28 (Öğrenme ve öğretme sürecinde yenilikleri uygulamakta güçlük çekerim) ve m46 (Öğrenme ve öğretme sürecinde geleneksel öğretim materyallerine bağlı kalırım) .30’un altında yük değeri gösterdiği için ölçekten çıkarılmış ve tekrar faktör analizi yapılmıştır. Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde yamaç birikinti testine bakılmıştır. Yamaç birikinti testinde, faktörlerin özdeğerlerinin çizimle bir eğri üzerinde gösterilip, eğrinin yönünün değişip yatay düzleme geldiği noktaya kadar oluşan eğri incelenir (Pallant, 2005: 175) ve faktör sayısı, art arda gelen faktörlerdeki özdeğer büyüklüğüne (bilgi miktarına) bakılarak belirlenir. Yamaç birikinti testi sonucunda oluşan grafikte ölçeğin daha büyük özdeğere sahip olan faktörleri dikey bölümde gösterilirken, daha küçük özdeğere sahip faktörler yatay düzlemde gösterilir (Devellis, 2014: 128-129). Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin yamaç birikinti testi sonucunda elde edilen yığılma grafiği Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin yamaç birikinti testine göre maddelerin yığılma grafiği

Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeği yamaç birikinti testi sonucuna göre değerlendirildiğinde, özdeğeri 1'in üzerinde olan iki boyutun olduğu görülmektedir. Ancak ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde özdeğerin 1'den büyük olma kriteri, tek başına yeterli görülmemektedir. Bu durumda Lord (1980) birinci ve ikinci en büyük özdeğere sahip boyutlar arasındaki orana bakılması ve ikinci faktör yapısının özdeğeri ile geriye kalan diğer yapıların özdeğeri arasında çok fark olmaması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Hattie, 1985: 146). Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin yamaç birikinti testi sonucuna bakıldığında birinci ve ikinci faktör yapısının özdeğeri arasında 3'e yakın bir oran farkı bulunduğu ve ikinci faktör yapısının özdeğerinin ise geriye kalan yapıların özdeğerine yakın değerde olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin toplam varyansının %36,24'ünü açıklayan tek faktör altında toplandığı ve tek boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı ve maddelerin faktör yükleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin faktör analizi sonuçları

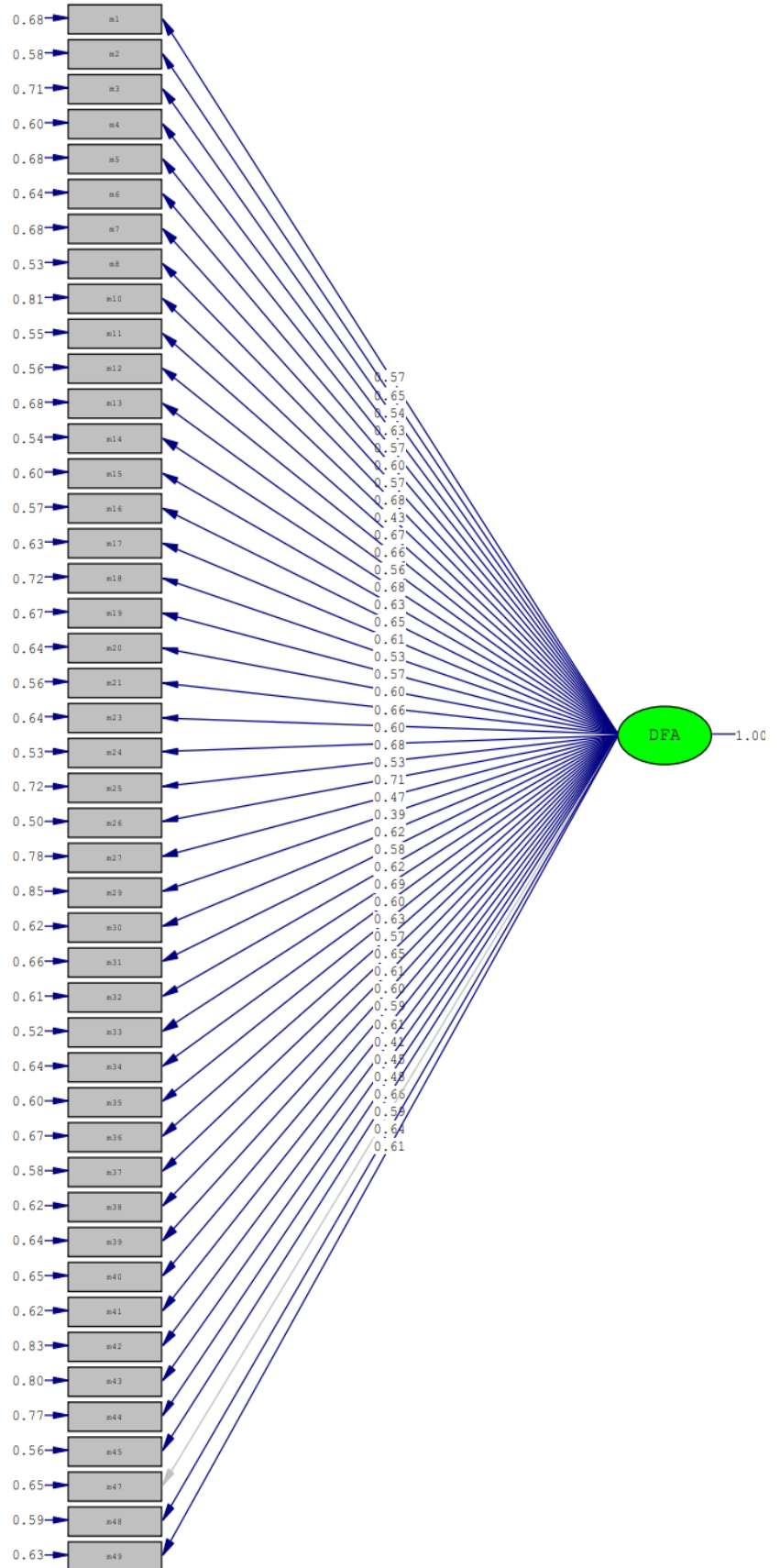
	Maddeler	Faktör Yüğü
M1	Etkili bir öğrenme-öğretme süreci tasarlayabilmek için eğitim teknolojilerinden aktif olarak faydalanırım.	.59
M2	Öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikler düzenlerken yeni fikirler üretirim.	.64
M3	Öğrenme-öğretme etkinliklerini mevcut teknolojik olanaklara yer verecek şekilde planlarım.	.50

M4	Öğrenme-öğretme sürecinde yeni öğretim teknikleri uygulamaya çalışırım.	.63
M5	Öğrenme-öğretme etkinliklerini zenginleştirmek amacıyla teknolojiden yararlanırım.	.59
M6	Eğitim ile ilgili yenilikleri takip ederim.	.59
M7	Mevcut öğretim materyallerini teknolojinin yardımıyla gereksinimlere cevap verecek şekilde geliştiririm.	.66
M8	Özgün öğrenme ortamları hazırlarım.	.59
M9	Öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla teknolojik yenilikleri kullanırım.	.65
M10	Meslektaşlarımın kuşku ile yaklaştığı yenilikleri sınıfımda uygularım.	.45
M11	Mesleki alan bilgimi geliştirmek için teknolojiden yararlanırım.	.62
M12	Öğrenme-öğretme sürecini etkili kılabilecek özgün davranışlar sergilerim.	.63
M13	Teknolojik yeniliklerin okulumdaki öğretim sürecinde kullanılmasına öncülük ederim.	.60
M14	Öğrenme-öğretme sürecinde yenilikçi eğitim uygulamalarına başvururum.	.65
M15	Sınıfta kullanıldığında derse katkı sağlayacak teknolojilerden etkili bir şekilde yararlanabilmek için çaba sarf ederim.	.67
M16	Sınıfımda karşılaştığım sorunları yeni yöntemlerle çözmeye çalışırım.	.61
M17	Öğrenciyi derste aktif kılmak için teknolojik yeniliklerden yararlanırım.	.63
M18	Meslektaşlarıma olumlu yönde katkı sağlayacak yenilikler geliştiririm.	.65
M19	Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir şekilde entegrasyonu konusunda yeni fikirler üretirim.	.66
M20	Değişimlere kolaylıkla uyum sağlarım.	.47
M21	Uygun teknolojileri seçerek dersin içeriğini zenginleştiririm.	.62
M23	Öğretimin niteliğini geliştirici yeni fikirler tasarlarım.	.65
M24	Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan ortak problemleri çözmek için farklı yollar uygulamaya çalışırım.	.68
M25	Okulda herkesin ilgisini çekebilecek etkinlikler düşünürüm.	.42
M26	Geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler kullanmak için öğretim becerilerimi geliştiririm.	.60
M27	Öğrenme-öğretme ile ilgili sorunları çözmek için uzun uzun düşünürüm.	.55
M29	Öğrenme-öğretme ile ilgili sorunları çözerken sezgilerimden yararlanırım.	.41
M30	Dersin içeriği ile ilgili yeni bilgileri var olan içerikle sentezlemeye çalışırım.	.58
M31	Yeni öğretim etkinliklerini uygulamaya istek duyarım.	.59
M32	İhtiyaç duyduğum bilgiye ulaşmak için özgün stratejiler kullanırım.	.64
M33	Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunları çözmek için yeni yöntemler üzerine düşünürüm.	.68
M34	İhtiyaç duyduğumda alanımdaki temel bilgi kaynaklarına ulaşıyorum.	.56
M35	Öğrenme-öğretme sürecini etkili hale getirebilmek için neler yapabileceğim üzerine düşünürüm.	.68

M36	Yeni bilgilere ulaşmak için güvenilir kaynaklardan araştırmalar yaparım.	.58
M37	Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin kendime özgü stratejiler tasarlarım.	.63
M38	Ulaştığım bilgileri dersimin içeriğine uygun olacak şekilde uyarlarım.	.68
M39	Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için mevcut imkânları kullanarak yeni teknikler tasarlarım.	.68
M40	Öğrenme-öğretme sürecinde kendi geliştirdiğim yöntemleri kullanırım.	.50
M41	Öğretim etkinliklerini yeni bilgilere yer verecek şekilde planlarım.	.57
M42	Öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkarım.	.52
M43	Öğretim etkinliklerini geliştirmek amacıyla diğer öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunurum.	.54
M44	Meslektaşlarımdan kullandıkları özgün yöntem ve teknikleri sınıf ortamında denerim.	.50
M45	Alanımla ilgili yeni bilgileri takip ederim.	.65
M47	Farklı alanlarda edindiğim yeni bilgileri öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanırım.	.72
M48	Öğrenme-öğretme sürecinde yeni materyaller tasarlarım.	.53
M49	Ulaştığım yeni bilgilerden işlevsel olduğunu düşündüklerimi öğrenme öğretme sürecinde kullanırım.	.66
Açıklanan Toplam Varyans		36.24

Tablo 6'ya bakıldığında Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin tek boyut altında toplanmış 46 maddeden oluştuğu, maddelerin faktör yüklerinin .41 ile .72 arasında değiştiği ve .32 kabul düzeyini geçtiği gözlenmektedir. Ayrıca sosyal bilimlerde geliştirilen ölçek geliştirme çalışmalarında, tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olması yeterli görüldüğünden (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 227) tek faktörden oluşan ölçeğin toplam varyansının %36 olduğu ve bunun da açıklanan toplam varyans değerini karşıladığı gözlenmektedir.

Öğretmenler için Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin tek faktörlü deseninin test edilmesi amacıyla ikinci adımda, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapıya ilişkin istatistiksel kanıtlar sağlayan (Brown, 2015) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) toplanan verilerin diğer yarısına (N=231) uygulanmış ve faktör analiz diyagramı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) diyagramı

DFA analizlerinin gerçekleştirilmesinde “maksimum olabilirlik kestirim yönteminden” faydalanılmıştır. Tek boyutlu bir yapı olan ölçeğin DFA analizi sonucunda bütün maddelerin ilgili boyutta yük değeri aldığı ve faktör yük değerlerinin 0.39-0.71 aralığında yer aldığı görülmüş, bu değerlerin maddenin ilgili yapıyı temsil etmesi için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör yük değerlerinin yanı sıra genel model-veri uyumuna işaret eden birtakım uyum indekslerinden de faydalanılmıştır. Model uyumunun değerlendirilmesinde çeşitli indeksler mevcuttur ve her bir indeks model uyumuna ilişkin farklı bilgiler sağlamaktadır. Bu indeksler “mutlak uyum (absolute fit)”, “parsimony düzeltme (parsimony correction)” ve “karşılaştırmalı uyum (comparative uyum)” olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Model uyumunun değerlendirilmesinde her bir kategoriden en az bir indeks raporlanması uygun görülmektedir (Brown, 2015). Bu ölçeğin uyarlama çalışmasında mutlak uyum kategorisinde yer alan ki-kare, parsimony düzeltme kategorisinde yer alan RMSEA, ve karşılaştırmalı uyum kategorisinde yer alan karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI)’nden faydalanılmıştır. Ölçeğin genel uyumuna ilişkin bu indeksler Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri

Ki kare	sd	Ki-kare/sd	RMSEA	CFI	NFI	NNFI
2237.47	945	2.37	0.076	0.96	0.93	0.95

Tablo 7’ye göre ki-karenin serbestlik derecesine bölümüne ilişkin değerin 3,84’ten küçük olduğu görülmektedir. Bu değer mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). RMSEA değeri incelendiğinde bu değerin 0,076 olduğu ve iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1996). Son olarak karşılaştırmalı uyum indekslerinden CFI ve NNFI değerlerinin mükemmel uyuma; NFI indeksinin ise iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Üç farklı uyum kategorisinde yer alan uyum indekslerine göre modelin veriye uyum sağladığı ve tek boyutlu yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.1.1.2. Güvenirlilik Çalışması

Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin güvenilir olması önem arz eden bir husus olmakla birlikte ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için kullanılacak farklı yöntemler bulunmaktadır (Pallant, 2016: 113). Bu yöntemlerden en sık tercih edileni Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısıdır (Devellis, 2012: 34). Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin

güvenirlilik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı

Cronbach’s Alpha Güvenirlilik Katsayısı	.95
Madde Sayısı	46

Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı, bir testteki tüm öğelerin aynı kavramı veya yapıyı ne derecede ölçtüğünü ve dolayısıyla test içindeki öğelerin birbirleriyle olan ilişkisini ifade eder. 0 ile 1 arasında değer alan ve alt sınır değeri bulunmayan Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısının 1’e yaklaştıkça ölçek maddelerinin iç tutarlılığı arttığından, güvenirliliğin arttığı kabul edilmektedir (Gliem ve Gliem, 2003: 87; Tavakol ve Dennick, 2011: 53). Tablo 8’e bakıldığında tek boyut 46 maddeden oluşan Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .95 olarak hesaplandığı ve ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa ve dolayısıyla güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.3.1.1.3. Madde Analizi

Ölçek maddelerinin ayırteediciliklerini test etmek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Likert, madde analizi yapılabilmesi için “korelasyonlara dayalı analiz” ve “iç tutarlık ölçütüne dayalı analiz” olmak üzere iki tür madde analizinden söz etmektedir (Tezbaşaran, 2004: 78). Bu amaçla, ölçeğin madde analizlerinin yapılabilmesi için korelasyona dayalı analiz yöntemi kullanılmış ve ölçek maddelerinin toplam korelasyonuna bakılmıştır. Devellis (2012) maddeler arasında korelasyonun yüksek olmasının güvenirliliği arttıracığını bu yüzden de madde toplam korelasyonunun ne kadar yüksek olursa o kadar iyi olacağını ifade etmiştir. Ebel (1995) ise madde toplam korelasyonuna ilişkin aralık değerler belirterek madde toplam korelasyon katsayılarının 0.20’nin altında olması durumunda maddenin çıkarılması gerektiğini, 0.20-0.30 arasındaysa maddenin düzeltilmesi gerektiğini ve 0.30-0.40 arasındaysa iyi ve 0.40 ve üzerindeyse çok iyi olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir. Yapılan analizler sonucunda Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin madde toplam korelasyonlarının .40 ile .68 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin Ebel’in (1995) sınıflandırmasına göre “çok iyi” düzeyinde ve yüksek ayırteediciliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmada öncelikle nicel ve sonrasında nitel veriler toplanmıştır. Nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından beşli Likert tipinde geliştirilen Öğretmenler İçin

Yenilikçi Pedagoji Ölçeği, nitel verileri toplamak için ise yarı yapılandırılmış Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan nicel veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı ilkokullardan toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeği sınıf öğretmenlerine uygulanmış ve 1002 adet anket formu toplanmıştır. Toplanan formlardan 41 tanesi eksik veya hatalı bir şekilde doldurulduklarından değerlendirilmeye alınmamıştır. Böylece toplam 961 form bilgisayara aktarıldıktan sonra analizler yapılmaya başlanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan nitel veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı toplam 6 ilkokuldan toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle literatür ve nicel araştırma bulguları incelenmiş ve araştırma sorularına ilişkin 5 kişisel bilgi ve 2 açık uçlu sorudan oluşan form hazırlanmıştır. Hazırlanan form 2 eğitim bilim uzmanı, 2 sınıf eğitimi uzmanı, 1 dil eğitimi uzmanı ve 1 sınıf öğretmenine gönderilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Gelen dönütler neticesinde ilgili formda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır.

Veri toplama süreci, öncelikle okullarla iletişime geçilip randevu alındıktan sonra öğretmenler ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılacak görüşmenin araştırmacı tarafından önceden planlanıp sorulacak soruların önceden hazırlandığı bir veri toplama tekniğidir (Ekiz, 2009: 62). Veri toplama sürecinde katılımcıların ve okul yönetiminin isteği üzerine ses kaydı alınmamış, her katılımcı ilgili forma kendi el yazısıyla görüş ve düşüncelerini aktarmıştır. Böylece toplam 30 katılımcıdan toplanan yarı yapılandırılmış görüşme formu bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analiz edilmesi sürecine araştırmada kullanılacak olan Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeği'nin geliştirilmesiyle başlanmış ve bu doğrultuda uzman görüşü alınıp AFA, DFA ve madde analizleri yapılmış ve Cronbach-Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, beşli Likert tipi 46 madde tek boyuttan oluşan veri toplama aracı elde edilmiştir.

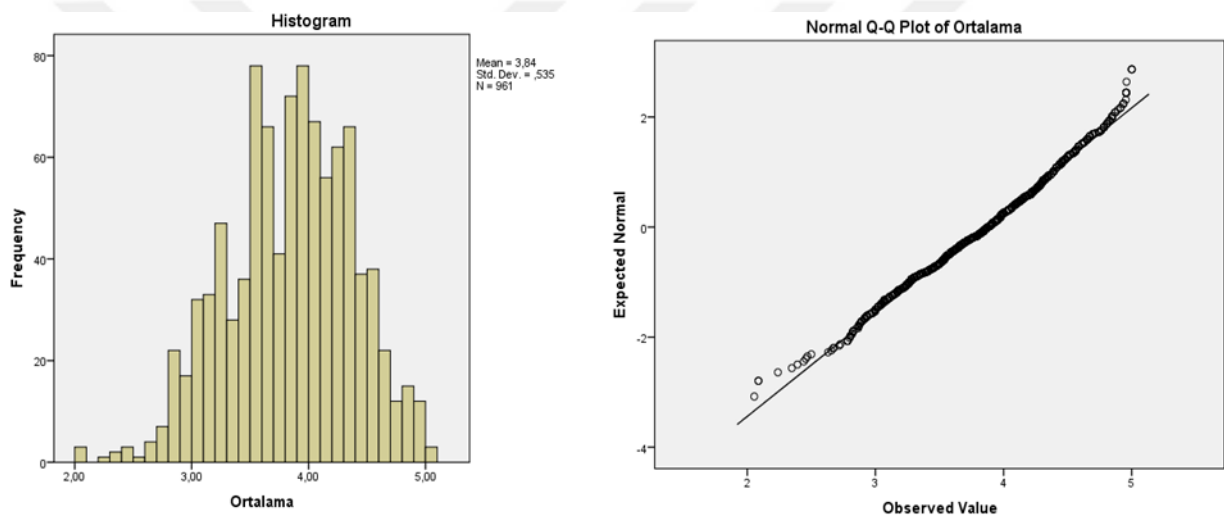
Geliştirilen ölçme aracı sınıf öğretmenlerine uygulanıp analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen ham verilerin yorumlanabilir bir düzeye getirilebilmesi amacıyla, betimleyici istatistik tekniklerinden aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. ÖİYPÖ ile elde edilen puan ortalamalarının yorumlanmasında, Tablo 9’da belirtilen değer aralıkları ve sınırı dikkate alınmıştır.

Tablo 9. Veri toplama aracında kullanılan değer aralıkları ve sınırı

Veri Ağırlığı	Seçenekler	Değer Aralığı
5	Her zaman	4.21-5.00
4	Sık sık	3.41-4.20
3	Bazen	2.61-3.40
2	Nadiren	1.81-2.60
1	Hiçbir zaman	1.00-1.80

Verilerin analizinde uygun analiz tekniklerinin seçilebilmesi için veriler öncelikle normallik açısından test edilmiştir. Verilerin normal dağılımını test etmek amacıyla en sık kullanılan yöntemler; Kolmogorov-Smirnov testi a veya çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin incelenmesidir. Bu durumdan hareketle, veri setinin normallik açısından incelenmesi için öncelikle Kolmogorov-Smirnov testine bakılmış ve analiz sonuçlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p = .004 < .05$). Kolmogorov-Smirnov testi, veri setindeki değerleri, aynı ortalama ve standart sapmaya sahip normal dağılmış bir veri setindeki değerlerle karşılaştırır ve H_0 hipotezi olan “veri normal dağılmıştır” varsayımını test eder. Bu sebeple test sonucunun anlamlı çıkması, H_0 hipotezinin reddedildiğini ve verinin normal dağılım göstermediğini belirtir. Ancak küçük örneklemden elde edilmiş veri setlerinde normallik testinin H_0 hipotezini reddetme gücü çok düşük olduğundan, küçük örnekleme sahip veri setleri sıklıkla normallik testlerini geçerken büyük örneklemlerden elde edilmiş veri setleri için normallikten küçük bir sapma bile anlamlı farklılığın çıkmasına sebep olur (Field, 2009: 822; Öztuna, Elhan ve Tuccar, 2006). Bu sebeple veri seti, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak normallik açısından incelenmiştir. Çarpıklık (skewness), bir veri setindeki asimetrinin ölçüsünü verir ve normal bir dağılımdaki çarpıklık değeri 0’dır ki bu da dağılımın simetrik olduğunu ifade eder. Basıklık (kurtosis) ise dağılımın tepe noktasının ölçüsünü verir ve mükemmel bir normal dağılım için basıklık değerinin 0 olması gerekmektedir (Kim, 2013: 52-53). Bir veri setinin normallik açısından değerlendirilmesinde, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin kendi standart hata değerlerine bölünerek elde edilen Z puanına bakılır (Kim, 2013: 53) ve elde edilen Z puanının +1.96 ile

-1.96 arasında olması, veri setinin normal dağılım gösterdiğini ifade eder (Can, 2013: 85). Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin standart hatalarına bölümü sonucunda elde edilen Z puanlarına bakıldığında ise çarpıklık Z değerinin $-.257 / .079 = -3.25$ ve basıklık Z değerinin $-.242 / .158 = -1.53$ şeklinde olduğu gözlenmiştir. Ancak sosyal bilimlerde çarpıklık durumu ölçme aracından ziyade ölçülen özellik ile ilişkili olduğundan, özellikle örneklem sayısının 200'den fazla olduğu durumlarda normallik durumunu gösteren grafiklere de bakılması önerilmektedir (Pallant, 2016: 75-76). Bu görüşten hareketle ölçek puanlarının normal dağılım grafikleri olan histogram ile Q-Q grafikleri incelenmiş ve incelemeler sonucunda veri setinin normal dağılım gösterdiği yönünde karar verilmiştir. Veri setinin histogram ile Q-Q grafikleri Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Histogram ve Q-Q grafiği

Normallik koşulunun sağlanmasıyla birlikte verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesi için her bir bağımsız değişkene ait puan ortalamaları, homojenlik açısından test edilmiş ve Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Homojenlik testleri, özellikle varyans analizi ve t-testi gibi teorisinde homojenlik varsayımı gerektiren istatistiksel testlerin kullanılabilmesi için varsayım kontrolü olarak kullanılmaktadır (Kuş ve Keskin, 2008: 78). Levene testi sonucunda 10 bağımsız değişkene ait puan ortalamalarının homojen olduğu saptanırken, 4 bağımsız değişkene ait puan ortalamalarının homojen olmadığı ve orta düzeyde homejenlik ihlali olduğu saptanmıştır. Homojenlik ihlali, veri setinin dönüştürülmesi yoluyla düzeltilebilmektedir ancak bu tip durumlarda yapılan analizler dönüştürülmüş veri seti üzerinde yapıldığından sınırlı sonuçlar verebilmektedir. Bu durumu önlemek için Tabachnick ve Fidell .01 gibi daha katı bir anlamlılık düzeyi kullanılmasını önermektedir (Tabachnick ve

Fidell, 2013: 86). Bu sebeple araştırmanın 10 bağımsız değişkenine ait analizler .05 anlamlılık düzeyi ile test edilirken, 4 bağımsız değişkene ait veriler ise .01 anlamlılık düzeyi ile test edilmiştir. Ayrıca araştırmanın her bir alt problemine ilişkin kullanılan veri analiz teknikleri ve anlamlılık düzeyi Tablo 10’da özetlenmektedir.

Tablo 10. Araştırma sorularına yönelik kullanılan veri analiz teknikleri

Araştırma Soruları	Kullanılan Veri Analiz Tekniği	Anlamlılık Düzeyi
1 İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?	Aritmetik ortalama ve Standart sapma	-
2 İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri:		
Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız örneklem t-testi	.05
Sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	.05
Mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	.01
Okulun öğretim şekline göre farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız örneklem t-testi, Etki büyüklüğü (eta kare)	.05
Okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Etki büyüklüğü (eta kare) Scheffe	.05
Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız örneklem t-testi	.01
Çalıştıkları kadro türüne göre farklılaşmakta mıdır?	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	.05
Bilimsel yayın okuma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Etki büyüklüğü (eta kare) Scheffe	.01
Bilimsel etkinliklere katılım sayısına göre farklılaşmakta mıdır?	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Etki büyüklüğü (eta kare) Scheffe	.01
Meslekleriyle ilgili kurslara katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız örneklem t-testi, Etki büyüklüğü (eta kare)	.05

Meslekleriyle ilgili yayınları takip etme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız örneklem t-testi, Etki büyüklüğü (eta kare)	.05
Bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynaklara göre farklılaşmakta mıdır?	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Etki büyüklüğü (eta kare) Scheffe	.05
Takip edilen yayın türüne göre farklılaşmakta mıdır?	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Etki büyüklüğü (eta kare) Scheffe	.05
Okumayı tercih ettikleri kitap türüne göre farklılaşmakta mıdır?	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Etki büyüklüğü (eta kare) Scheffe	.05
3 İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, yenilikçi pedagoji uygulamalarına neden ihtiyaç duymaktadır?	Betimsel analiz	
4 İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına başvururken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?	Betimsel analiz	

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış ve öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet, görev yapılan okulun öğretim şekli, öğretmenlerin eğitim düzeyi, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili kurslara katılma durumu ve meslekleriyle ilgili yayınları takip etme durumu değişkenlerine göre analiz etmek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi (independent samples t-test) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi, çalıştıkları kadro türü, bilimsel yayın okuma sıklığı, bilimsel etkinliklere katılım sayısı, bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynak, takip edilen yayın türü ve okumayı tercih ettikleri kitap türü değişkenlerine göre test etmek amacıyla da tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın elde edildiği gruplarda etki büyüklüğünü test etmek amacıyla eta-kare değerine bakılmış ve etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde Green ve Salkind’in (2016) belirlemiş oldukları kesme noktaları dikkate alınmıştır. Bu kesme noktaları ve etki büyüklüğü Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. Green ve Salkind'in (2016) belirlemiş oldukları kesme noktaları ve etki büyüklüğü değeri

η^2	Etki Büyüklüğü
.01 ile .06 arasında	Küçük
.06 ile .14 arasında	Orta
.14 ve üstü ise	Büyük

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analiz süreci, gerekli bilginin gereksiz bilgidenden ayırt edilerek hacimsel olarak azaltılmasını, önemli örüntülerin ortaya çıkarılıp iletilmesini ve verilerin bulgulara dönüştürülmesini içeren bir süreçtir (Patton, 2014: 432). Bu çalışmada nitel veri toplama teknikleriyle elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, nitel yapıdaki bir veri materyalinde araştırma sorularının ortaya koyduğu tema ve boyutlar dikkate alınarak, araştırma verilerinin analiz edilip yorumlanması sürecini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Ayrıca bu çalışmada veri içinde örüntü, tema ve kategorilerin keşfedilmesi sürecini ifade eden tümevarımsal analiz yaklaşımı (Patton, 2014: 453) benimsenmiştir.

Nitel verilerin analiz sürecine verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasıyla başlanmış fakat veri analiz sürecinde nitel veri analiz programlarından yararlanılmamıştır. Bilgisayar ortamında öncelikle her bir görüşmeci için ayrı bir dosya açılmış ve her bir katılımcıya ilişkin görüşler Ö1, Ö2, Ö3.....Ö30 şeklinde kodlanıp düzenlenmiştir. Veriler düzenlendikten sonra katılımcıların görüşleri bir kaç kez okunup veriler üzerinde renklendirmeler ile notlar alınmıştır. Daha sonra elde edilen verileri tanımlamak ve sınıflandırmak için kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar araştırma soruları ışığında temalar altında toplanıp yorumlanmıştır. Son olarak da elde edilen temalar geçerlik açısından incelenmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının yerine inandırıcılık, güvenilirlik ve tutarlık, aktarılabilirlik kavramları daha çok tercih edilmektedir (Guba ve Lincoln, 1982: 46). Bu kapsamda katılımcılar ile olan görüşmeler okul ortamında yeterli zaman ayrılarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların çalışma ortamlarına ilişkin derin bilgi edinmek amaçlanırken veri toplama süreci yeterli veri elde edilene kadar devam ettirilmiş, yeterli sayıdaki katılımcıdan elde edilen verilerde doygunluk noktasına ulaşıldığında veri toplama süreci sona erdirilmiştir. Araştırmanın tutarlığını arttırmak amacıyla görüşme formunun geliştirilmesi sürecinden nitel bulguların tartışılmasına kadar olan süreç ayrıntılı ve detaylı bir şekilde uzman değerlendirmesine sunulmuştur.

Nitel verilerin analiz edilmesinde ise ilgili alan yazın, uzman görüşü ve katılımcı dönütü tekniklerinden yararlanılarak geçerlik düzeyinin artırılması hedeflenmiştir. Nitel çalışmalarda geçerlik, verilerin gerçeği yansıtmaya derecesini ifade etmektedir (Silverman, 2000: 175). Nitel verilerin analizinde geçerliği sağlamak için üçgenleme yönteminden faydalanılır. Üçgenleme (1) yöntem üçgenlemesi, (2) kaynakların üçgenlemesi, (3) analizci üçgenlemesi ve (4) kuram bakış açısı üçgenlemesi şeklinde yapılabilir (Patton, 2014: 556). Bu çalışmada üçgenleme türlerinden analizci üçgenlemesi yöntemi kullanılmış ve yapılan analizler, alanda 2 eğitim bilimci ve 1 sınıf eğitimcisi olmak üzere 3 uzman tarafından incelenmiştir. İncelemeler sonucunda verilere ilişkin elde edilen tema ve öğretmen görüşlerinin tutarlılık gösterdiği, oluşturulan temaların ilgili literatür ile de desteklendiği kanaatine varılmıştır. Ayrıca verilerin analiz edilmesinden sonra elde edilen nitel bulguları doğrulamak amacıyla katılımcı örnekleme içinden rastgele seçilen 6 katılımcıya ulaşılmış ve araştırmacı tarafından oluşturulan temalara ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcılardan gelen dönütler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Nitel bulguların teyit edilmesi amacıyla katılımcılardan gelen dönütler

		Katılımcılar					
Temalar		1.	2.	3.	4.	5.	6.
Sorunlar Nedenler	Öğrenen Özellikleri	√	√	√	√	√	√
	Kalıcı Öğrenme	√	√	√	√	√	√
	İlgi ve Dikkat Çekmek	√	√	√	√	√	√
Sorunlar	Öğretim Programı Sorunu	√	√	√	√	√	√
	Donanım ve Teknik Sorunlar	√	√	√	√	√	√
	Öğrenci Hazırbulunuşluk Sorunu	√	√	√	√	√	√
<i>Katılıyorum: √</i>		<i>Katılmıyorum: X</i>					

Katılımcılardan gelen dönütler neticesinde, araştırmacı tarafından oluşturulan temaların katılımcılar tarafından da onaylandığı tespit edilmiştir. Bu durumda nitel verilerin analiz edilmesiyle elde edilen nitel bulguların iç geçerliğinin (inandırıcılığın) sağlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte aktarılabirlik durumunun sağlanabilmesi için de katılımcıların görüş ve düşüncülerine ilişkin ham veriler doğrudan alıntılar kullanılarak ilgili tema altında sunulmuştur.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yönelik görüşleri belirli değişkenler açısından incelenmiş, öğretmenlerin yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamalara başvurma nedenleri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan ÖİYPÖ ile elde edilen bulguların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	\bar{X}	ss	Düzye
1. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci tasarlayabilmek için eğitim teknolojilerinden aktif olarak faydalanırım.	3.85	.85	Sık sık
2. Öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikler düzenlerken yeni fikirler üretirim.	3.80	.76	Sık sık
3. Öğrenme-öğretme etkinliklerini mevcut teknolojik olanaklara yer verecek şekilde planlarım.	3.83	.84	Sık sık
4. Öğrenme-öğretme sürecinde yeni öğretim teknikleri uygulamaya çalışırım.	3.88	.77	Sık sık
5. Öğrenme-öğretme etkinliklerini zenginleştirmek amacıyla teknolojiden yararlanırım.	4.00	.85	Sık sık
6. Eğitim ile ilgili yenilikleri takip ederim.	4.03	.79	Sık sık
7. Mevcut öğretim materyallerini teknolojinin yardımıyla gereksinimlere cevap verecek şekilde geliştiririm.	3.78	.84	Sık sık
8. Özgün öğrenme ortamları hazırlarım.	3.80	.81	Sık sık
9. Öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla teknolojik yenilikleri kullanırım.	3.87	.85	Sık sık
10. Meslektaşlarımın kuşku ile yaklaştığı yenilikleri sınıfımda uygulayırım.	3.21	.92	Bazen
11. Mesleki alan bilgimi geliştirmek için teknolojiden yararlanırım.	3.97	.80	Sık sık
12. Öğrenme-öğretme sürecini etkili kılabilen özgün davranışlar sergilerim.	3.90	.78	Sık sık
13. Teknolojik yeniliklerin okulumdaki öğretim sürecinde kullanılmasına öncülük ederim.	3.36	1.02	Bazen
14. Öğrenme-öğretme sürecinde yenilikçi eğitim uygulamalarına başvururum.	3.76	.82	Sık sık
15. Sınıfta kullanıldığında derse katkı sağlayacak teknolojilerden etkili bir şekilde yararlanabilmek için çaba sarf ederim.	3.93	.85	Sık sık

16. Sınıfımda karşılaştığım sorunları yeni yöntemlerle çözmeye çalışırım.	3.89	.79	Sık sık
17. Öğrenciyi derste aktif kılmak için teknolojik yeniliklerden yararlanırım.	3.88	.85	Sık sık
18. Meslektaşlarıma olumlu yönde katkı sağlayacak yenilikler geliştiririm.	3.56	.96	Sık sık
19. Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir şekilde entegrasyonu konusunda yeni fikirler üretirim.	3.41	.96	Sık sık
20. Değişimlere kolaylıkla uyum sağlarım.	4.01	.80	Sık sık
21. Uygun teknolojileri seçerek dersin içeriğini zenginleştiririm.	3.91	.83	Sık sık
22. Öğretimin niteliğini geliştirici yeni fikirler tasarlarım.	3.65	.87	Sık sık
23. Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan ortak problemleri çözmek için farklı yollar uygulamaya çalışırım.	3.84	.78	Sık sık
24. Okulda herkesin ilgisini çekebilecek etkinlikler düşünürüm.	3.50	.96	Sık sık
25. Geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler kullanmak için öğretim becerilerimi geliştiririm.	3.79	.73	Sık sık
26. Öğrenme öğretme ile ilgili sorunları çözmek için uzun uzun düşünürüm.	3.88	.76	Sık sık
27. Öğrenme-öğretme ile ilgili sorunları çözerken sezgilerimden yararlanırım.	3.83	.77	Sık sık
28. Dersin içeriği ile ilgili yeni bilgileri var olan içerikle sentezlemeye çalışırım.	3.94	.74	Sık sık
29. Yeni öğretim etkinliklerini uygulamaya istek duyarım.	4.06	.78	Sık sık
30. İhtiyaç duyduğum bilgiye ulaşmak için özgün stratejiler kullanırım.	3.86	.79	Sık sık
31. Öğrenme öğretme süreciyle ilgili sorunları çözmek için yeni yöntemler üzerine düşünürüm.	3.87	.80	Sık sık
32. İhtiyaç duyduğumda alanımdaki temel bilgi kaynaklarına ulaşırım.	4.04	.77	Sık sık
33. Öğrenme öğretme sürecini etkili hale getirebilmek için neler yapabileceğim üzerine düşünürüm.	4.05	.74	Sık sık
34. Yeni bilgilere ulaşmak için güvenilir kaynaklardan araştırmalar yaparım.	4.03	.79	Sık sık
35. Öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin kendime özgü stratejiler tasarlarım.	3.75	.83	Sık sık
36. Ulaştığım bilgileri dersimin içeriğine uygun olacak şekilde uyarlarım.	4.00	.77	Sık sık
37. Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için mevcut imkânları kullanarak yeni teknikler tasarlarım.	3.83	.82	Sık sık
38. Öğrenme-öğretme sürecinde kendi geliştirdiğim yöntemleri kullanırım.	3.82	.80	Sık sık
39. Öğretim etkinliklerini yeni bilgilere yer verecek şekilde planlarım.	3.93	.75	Sık sık
40. Öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkarım.	3.77	.82	Sık sık
41. Öğretim etkinliklerini geliştirmek amacıyla diğer öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunurum.	4.10	.79	Sık sık

42. Meslektaşlarının kullandıkları özgün yöntem ve teknikleri sınıf ortamında denerim.	3,88	.82	Sık sık
43. Alanımla ilgili yeni bilgileri takip ederim.	4,05	.75	Sık sık
44. Farklı alanlarda edindiğim yeni bilgileri öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanırım.	3.98	.74	Sık sık
45. Öğrenme-öğretme sürecinde yeni materyaller tasarlarım.	3.60	.88	Sık sık
46. Ulaştığım yeni bilgilerden işlevsel olduğunu düşündüklerimi öğrenme öğretme sürecinde kullanırım.	4.00	.76	Sık sık
Ortalama	3.84	.54	Sık sık

Yenilikçi pedagoji uygulama davranışlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagojiyi uygulamalarına ilişkin görüş ortalamalarının “sık sık” ($\bar{X}=3,84$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçekteki en yüksek puan ortalamasına sahip davranışların; “Öğretim etkinliklerini geliştirmek amacıyla diğer öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunurum ($\bar{X}=4.10$)”, “Yeni öğretim etkinliklerini uygulamaya istek duyarım ($\bar{X}=4.06$)”, “Öğrenme öğretme sürecini etkili hale getirebilmek için neler yapabileceğim üzerine düşünürüm ($\bar{X}=4.05$)” ve “Alanımla ilgili yeni bilgileri takip ederim ($\bar{X}=4.05$)” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle, öğretmenlerin bu maddelere “sık sık” düzeyinde katılıp “her zaman” düzeyine yakın bir düzeyde görüş belirttikleri gözlenmektedir. Bununla birlikte, ölçekteki en düşük puan ortalamasına sahip maddelerin ise “Meslektaşlarının kuşku ile yaklaştığı yenilikleri sınıfta uygulamam ($\bar{X}=3,21$)”, “Teknolojik yeniliklerin okulumdaki öğretim sürecinde kullanılmasına öncülük ederim (3,36)” şeklinde olup bu davranışlara ilişkin “Bazen” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

4.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki kıdem, okulun öğretim şekli, okutulan sınıf düzeyi, öğretmenlerin eğitim düzeyi, çalıştıkları kadro türü, bilimsel yayın okuma sıklığı, bilimsel etkinliklere katılım sayısı, meslekleriyle ilgili kurslara katılma durumu, meslekleriyle ilgili yayınları takip etme durumu, bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynaklar, takip edilen yayın türü, okumayı tercih ettikleri kitap türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Her bir değişkene ilişkin elde edilen bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	475	3.81	.51	959	-1.79	.073
Erkek	486	3.87	.55			

Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.87$) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3.81$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ortalama puanları arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(-1.79)} = .073, P > 0.05$].

4.2.2. Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15 ve 16'da sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu

Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	ss
1-20	108	3.78	.51
21-40	706	3.84	.54
41 ve üzeri	147	3.91	.51
Toplam	961	3.84	.54

Öğretmenlerin okuttukları sınıftaki öğrenci sayısına ilişkin betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında, 1-20 arasında öğrenci sayısının olduğu sınıflarda öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının $\bar{X} = 3.78$, 21-40 arasında öğrenci sayısının olduğu sınıflarda öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının $\bar{X} = 3.84$ ve 41 ve üzeri öğrenci sayısının olduğu sınıflarda öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının $\bar{X} = 3.91$ olduğu görülmektedir.

Bu durumda, 41 ve üzeri öğrenci sayısının olduğu sınıflarda öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının en yüksek olduğu ve sınıftaki öğrenci sayısı azaldıkça puan ortalamalarında da azalma olduğu gözlenmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısının azalmasıyla birlikte öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.978	2	.489		
Grup içi	273.871	958	.286	1.711	.181
Toplam	274.849	960			

Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında da artış olduğu gözlenmektedir. Ancak puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(1,711)} = .181$, $P > 0.05$].

4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 17 ve 18’de sunulmuştur.

Tablo 17. Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu

Kıdem	N	\bar{X}	ss
1-5 yıl	134	3.85	.56
6-10 yıl	153	3.84	.57
11-15 yıl	209	3.78	.51
16-20 yıl	209	3.85	.55
21 yıl ve üzeri	256	3.88	.50
Toplam	961	3.84	.54

Yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının $\bar{X} = 3.85$, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının $\bar{X} = 3.84$ ve 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının $\bar{X} = 3.78$ olduğu görülmektedir. Bu

bulgudan hareketle 1-15 yıl arasında çalışma kıdemine sahip öğretmenlerin çalışma süresinin artmasıyla birlikte puan ortalamalarında düşüş olduğu gözlenmektedir. 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının ise $\bar{X}= 3.85$, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının da $\bar{X}= 3.88$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, 16 yıl çalışma süresinden sonra, çalışma süresi arttıkça puan ortalamalarında tekrardan bir artış olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin kıdem değişkeni ile birlikte yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.243	4	.311		
Grup içi	273.606	956	.286	1.086	.362
Toplam	274.849	960			

1-15 yıl arasında çalışma kıdemine sahip öğretmenlerin çalışma süresinin artmasıyla birlikte puan ortalamalarında gözlenen düşüşün 16 yıl çalışma süresinden sonra çalışma süresi arttıkça da puan ortalamalarında tekrardan gözlenen artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(1,086)}= .362, P>0.01$].

4.2.4. Okulun Öğretim Şekli Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulun öğretim şekli değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi analizi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Çalıştıkları okulun öğretim şekline göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu

Öğretim Şekli	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Tekli Öğretim	272	3.91	.54	959	2.707	.007	.008
İkili Öğretim	689	3.81	.53				

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, tekli öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.91$), ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından

($\bar{X}=3.81$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tekli öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu gözlenmektedir [$t_{(2.707)}=.007$, $P<0.05$]. Ayrıca elde edilen istatistiksel farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında, etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2= .008$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle, öğretmenlerin çalıştıkları okulun öğretim şekli ile yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu söylenebilir.

4.2.5. Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 20 ve 21’de sunulmuştur.

Tablo 20. Okutulan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu

Okutulan Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss
1. Sınıf	228	3.80	.49
2. Sınıf	285	3.79	.55
3. Sınıf	223	3.93	.52
4. Sınıf	225	3.86	.57
Toplam	961	3.84	.54

Okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, birinci ve ikinci sınıf düzeyine eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarında bir değişme gözlenmezken ($\bar{X}=3.80$), üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyine eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.93$ ve $\bar{X}=3.86$), ilk iki kademeye nazaran daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeyi değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında sistematik bir puan artışının gözlenmemesiyle birlikte, en yüksek puan ortalamasının üçüncü sınıf düzeyine eğitim veren öğretmenler tarafından elde edildiği görülmektedir ($\bar{X}=3.93$). Ayrıca okuttukları sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Okutulan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2.879	3	.960				
Grup içi	271.970	957	.284	3.377	.018	.010	3. ve 2. Sınıf
Toplam	274.849	960					

Okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(3,377)} = .018, P < 0.05$]. İstatistiksel olarak elde edilen bu farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında, etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2 = .010$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında ikinci ve üçüncü sınıfı okutan öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

4.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi analizi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Lisans	907	3.84	.54	959	-.124	.902
Lisansüstü	54	3.85	.44			

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.84$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.85$) daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin eğitim düzeyine bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin algı puanlarında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(-,124)} = .902, P > 0.01$].

4.2.7. Çalıştıkları Kadro Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kadro türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 23 ve 24'te sunulmuştur.

Tablo 23. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kadro türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu

Çalıştıkları Kadro Türü	N	\bar{X}	ss
Kadro	811	3.83	.53
Sözleşmeli	88	3.96	.56
Ücretli	62	3.80	.56
Toplam	961	3.84	.54

Öğretmenlerin çalıştıkları kadro türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının sözleşmeli olarak çalışan ($\bar{X}=3.96$), en düşük puan ortalamasının ise ücretli olarak çalışan ($\bar{X}=3.80$) öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin çalıştıkları kadro türüne bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kadro türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.491	2	.746		
Grup içi	273.358	958	.285	2.613	.074
Toplam	274.849	960			

Öğretmenlerin çalıştıkları kadro türüne bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2,613)} = .074, P > 0.05$].

4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 25 ve 26'da sunulmuştur.

Tablo 25. Sınıf öğretmenlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu

Bilimsel Yayın Okuma Sıklığı	N	\bar{X}	ss
Hiç	73	3.53	.61
Her gün	71	3.95	.60
Haftada bir-iki	218	3.96	.49
Ayda bir-iki	374	3.89	.49
Yılda bir-iki	225	3.72	.54
Toplam	961	3.84	.54

Öğretmenlerin bilimsel yayın okuma sıklığı değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamalarının her gün ($\bar{X}=3.95$) ve haftada bir-iki ($\bar{X}=3.96$) sıklığında bilimsel yayın okuyan öğretmenlere ait olduğu gözlenirken, en düşük puan ortalamasının ise bilimsel yayın hiç okumayan ($\bar{X}=3.53$) öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Ayrıca puan ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin bilimsel yayın okuma sıklığının artmasıyla yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir ve öğretmenlerin bilimsel yayın okuma sıklığına bağlı olarak puan ortalamalarında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Sınıf öğretmenlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu

Bilimsel Yayın Okuma Sıklığı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
A. Hiç							B-A
B. Her gün	Gruplar arası 15.098	4	3.775				C-A
C. Haftada bir-iki	Grup içi 259.751	956	.272	13.892	.000	.055	D-A
D. Ayda bir-iki	Toplam 274.849	960					C-E
E. Yılda bir-iki							D-E

Öğretmenlerin bilimsel yayın okuma sıklığına bağlı olarak puan ortalamalarında gözlenen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(13,892)}=.000$, $P<0.01$]. İstatistiksel olarak elde edilen bu farklılığın etki büyüklüğüne bakılmış ve etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.055$) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin bilimsel yayın okuma sıklığı ile yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin algı puan ortalamaları arasında orta düzeye yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında, bilimsel yayın hiç okumayan öğretmenler ile her gün, haftada bir-iki veya ayda bir-iki bilimsel yayın okuyan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlenirken yine sadece yılda bir-iki defa bilimsel yayın okuyan öğretmenler ile haftada bir-

iki veya ayda bir-iki defa bilimsel yayın okuyan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

4.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Katıldıkları Bilimsel Etkinlik Sayısı Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 27 ve 28’de sunulmuştur.

Tablo 27. Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu

Bilimsel Etkinlik Sayısı	N	\bar{X}	ss
1-5	463	3.74	.56
6-10	187	3.85	.49
11-15	152	3.95	.47
16-20	70	3.99	.48
21 ve üzeri	89	4.05	.50
Toplam	949	3.84	.54

Öğretmenlerin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının 21 ve üzeri bilimsel etkinliğe katılan ($\bar{X}= 4.05$) ile 16-20 aralığında bilimsel etkinliğe katılan ($\bar{X}= 3.99$) öğretmenlere ait olduğu saptanırken, en düşük puan ortalamasının ise 1-5 aralığında bilimsel etkinliğe katılan ($\bar{X}= 3.74$) öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı arttıkça yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının da arttığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısına bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu

Bilimsel Etkinlik Sayısı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
A. 1-5							C-A
B. 6-10	Gruplar arası 12.094	4	3.024				D-A
C. 11-15	Grup içi 262.755	956	.275	11.001	.000	.044	E-A
D. 16-20	Toplam 274.849	960					
E. 21 ve üzeri							

Öğretmenlerin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısına bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(11,001)}=.000$, $P<0.01$]. İstatistiksel olarak elde edilen bu farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında, etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.044$) düşük düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı ile yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında, 1-5 aralığında bilimsel etkinliğe katılan öğretmenler ile 11-15, 16-20 ve 21 ve üzerinde bilimsel etkinliğe katılan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

4.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekleriyle İlgili Kurslara Katılma Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili kurslara katılma değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi analizi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Sınıf öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili kurslara katılma durumuna göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu

Katıldığınız Kurs	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Var	588	3.89	.54	959	3.925	.000	.016
Yok	373	3.76	.51				

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili kurslara katılma değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, meslekleriyle ilgili kurslara katılım sağlayan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.89$) meslekleriyle ilgili kurslara katılım sağlamayan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3.76$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili kurslara katılma değişkenine bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(3,925)}=.000$, $P<0.05$]. Ayrıca elde edilen bu istatistiksel farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde, etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.016$) düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin kurslara katılım sağlama durumu ile yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu söylenebilir.

4.2.11. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekleriyle İlgili Yayınları Takip Etme Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili yayınları takip etme değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi analizi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili bilimsel yayın takip etme değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin t-testi sonucu

Yayın Aboneliği/ Yayın Takibi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Var	262	4.02	.51	959	6.276	.000	.039
Yok	699	3.78	.53				

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bilimsel yayın takip etme değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, meslekleri ile ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.02$), meslekleri ile ilgili yayın takibi yapmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3.78$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bilimsel yayın takip etme değişkenine bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarındaki bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu gözlenmektedir [$t_{(6,276)}=.000$, $P<0.05$]. Ayrıca elde edilen bu istatistiksel farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında, etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.039$) düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları takip etme durumu ile yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu söylenebilir.

4.2.12. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekleri İle İlgili Bilimsel Yayınları İzlerken Başvurdukları Kaynaklara Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynak değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 31 ve 32'de sunulmuştur.

Tablo 31. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynak değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu

Yayın Takip Etme Kaynağı	N	\bar{X}	ss
İnternet	305	3.73	.55
Basılı kaynaklar	77	3.67	.55
İnternet ve basılı kaynaklar	579	3.92	.51
Toplam	961	3.84	.54

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynak değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, internet ve basılı kaynakları birlikte kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.92$), sadece internet ($\bar{X}=3.73$) veya sadece basılı kaynakları ($\bar{X}=3.67$) kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynağa bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynak değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu

Yayın Takip Etme Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
A. İnternet	Gruplar arası	9.809	2	4.905	17.728	.000	.036
B. Basılı kaynaklar	Grup içi	265.040	958	.277			
C. İnternet ve basılı kaynaklar	Toplam	274.849	960				

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynağa bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(17.728)}=.000$, $P<0.05$]. İstatistiksel olarak elde edilen bu farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında, etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.036$) düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre internet ve basılı kaynakları birlikte kullanan öğretmenlerin puan ortalaması ile sadece internet kullanan öğretmenlerin puan ortalaması arasında, internet ve basılı kaynakları birlikte kullanan öğretmenlerin puan ortalaması ile sadece basılı kaynakları kullanan öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

4.2.13. Sınıf Öğretmenlerinin Takip Ettikleri Yayın Türü Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili takip ettikleri yayın türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 33 ve 34’te sunulmuştur.

Tablo 33. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili takip ettikleri yayın türü değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu

Takip Ettikleri Yayın Türü	N	\bar{X}	ss
Yayın takip etmiyorum	137	3.62	.54
Eğitim ile ilgili yayınlar	649	3.91	.51
Fen alanı ile ilgili yayınlar	97	3.67	.58
Farklı türde yayınlar	78	3.89	.49
Toplam	961	3.84	.54

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili takip ettikleri yayın türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, eğitim ile ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=3.91$) sahip olduğu ve ikinci en yüksek puan ortalamasına ise farklı türde yayınları takip eden öğretmenlerin sahip olduğu ($\bar{X}=3.89$) gözlenmektedir. Ayrıca en düşük puan ortalamasına ise sürekli yayın takibinde bulunmayan ($\bar{X}=3.62$) ile fen alanlarıyla ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin ($\bar{X}=3.67$) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili takip ettikleri yayın türüne bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili takip ettikleri yayın türü değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu

Takip Ettikleri Yayın Türü	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
A. Yayın takip etmiyorum							
B. Eğitim ile ilgili yayınlar	Gruplar arası	12.793	3	4.26			B-A
C. Fen alanı ile ilgili yayınlar	Grup içi	262.056	957	.274	15.573	.000	.047
D. Farklı türde yayınlar	Toplam	274.849	960				B-C

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili takip ettikleri yayın türüne bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(15.573)}=.000$, $P<0.05$]. İstatistiksel olarak elde edilen bu farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında, etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.047$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek

amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında ise, yayın takip etmeyen öğretmenlerin puan ortalaması ile eğitimle ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalaması arasında, yayın takip etmeyen öğretmenlerin puan ortalaması ile farklı türde yayın takibi yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Yine eğitim ile ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalaması ile fen alanıyla ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı farklılığın olduğu da görülmektedir.

4.2.14. Sınıf Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türü Değişkenine Göre Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin okumayı tercih ettikleri kitap türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 35 ve 36'da sunulmuştur.

Tablo 35. Sınıf öğretmenlerinin okumayı tercih ettikleri kitap türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin betimsel istatistik sonucu

Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türü	N	\bar{X}	ss
Bilimsel	143	3.93	.56
Mesleki	89	3.94	.57
Kişisel gelişim	216	3.92	.50
Roman-Hikaye	375	3.72	.53
Farklı türde	138	3.90	.50
Toplam	961	3.84	.54

Öğretmenlerin okumayı tercih ettikleri kitap türü değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasının mesleki kitaplar okuyan öğretmenlere ($\bar{X}=3.94$) ait olduğu ve en düşük puan ortalamasının ise roman ve hikâye türü kitap okuyan ($\bar{X}=3.72$) öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte bilimsel ($\bar{X}=3.93$), mesleki ($\bar{X}=3.94$), kişisel gelişim ($\bar{X}=3.92$) ve farklı türde ($\bar{X}=3.90$) kitap okumayı tercih eden öğretmenlerin puan ortalamalarının roman ve hikâye türü kitap okumayı tercih eden ($\bar{X}=3.72$) öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri kitap türüne bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Sınıf öğretmenlerinin okumayı tercih ettikleri kitap türüne göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anova sonucu

Okumayı Tercih Ettikleri Kitap Türü	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark	
A. Bilimsel							A-D	
B. Mesleki	Gruplar arası	9.925	4	2.481			B-D	
C. Kişisel gelişim	Grup içi	264.924	956	.277	8.954	.000	.036	C-D
D. Roman-Hikaye	Toplam	274.849	960				E-D	
E. Farklı türde								

Öğretmenlerin tercih ettikleri kitap türüne bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(8,954)}=.000$, $P<0.05$]. İstatistiksel olarak elde edilen bu farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında, etki büyüklüğü değerinin ($\eta^2=.036$) düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, roman-hikâye ile bilimsel, roman-hikâye ile mesleki, roman-hikâye ile kişisel gelişim ve roman-hikâye ile farklı alanlarda kitap okumayı tercih eden öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlenmektedir.

4.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİYE YÖNELİK UYGULAMALARA YER VERME NEDENLERİ

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin sınıfta yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verme nedenleri üç tema altında toplanmıştır.

Öğrenci Merkezli Bir Eğitim Anlayışı-Öğrenen Özellikleri

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını en çok hangi amaçla kullandıklarına ilişkin sorulara verilen cevaplara göre, öğretmenlerin çoğunlukla öğrenen merkezli eğitim anlayışının bir gereği olarak öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verdikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Eğitimde ortaya çıkan yenilikleri kullanmaya çalışırım. Çünkü zaman ve teknoloji hızla gelişmekte buna bağlı öğrenme şekilleri de hızla değişim göstermektedir. Bu nedenle çağa ve öğrencilerin

öğrenme şekillerine hitap edebilmek için yenilikçi yöntemleri kullanmaya çalışırım (Ö1).

Eğitimde ortaya çıkan yenilikleri kullanırım. Çünkü bütün öğrencilerin anlama ve öğrenme biçimleri aynı değil. Bazıları dinleyerek bazıları görerek, bazıları dokunarak, bazıları şarkı söyleyerek, bazıları okuyarak öğreniyor. Bunların dışında saymadığım öğrenme biçimleri de oluyor (Ö9).

Eğitimde ortaya çıkan yenilikleri kullanmaya çalışırım. Çünkü teknolojinin sınıfa girmesi, öğrencilerin farklı öğrenme yöntemlerini görmesini ve erişimini sağlar. Öğrencilere farklı öğrenme seçenekleri sunmak, onların farklı yöntemleri deneyip keşfetmesini sağlar (Ö16).

Evet, kullanırım. Sınıfımda öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu için farklı yöntem ve materyalleri kullanırım (Ö18).

Evet, kullanırım. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede çalıştığım için öğrencilerin yaşamışlıkları, bilgi birikimleri, bilginin onlar tarafından yapılandırılması, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir. Somut işlemler döneminde oldukları düşünüldüğünde, bilginin somutlaştırılması, anlamlı hale getirilmesi için farklı teknoloji ya da yöntem kullanmak zorundayım. Aksi durumda öğrencilerde öğrenme gerçekleşmediği gibi kavramlar anlaşılmayıp havada kalacaktır (Ö20).

Eğitimde ortaya çıkan yenilikleri sınıfımda uygulayım. Çocukların birçoğunda görsel materyallere karşı ilgi vardır. Ayrıca somut olarak gözleriyle gördüklerini daha rahat anlıyorlar (Ö24).

Öncelikle ilkokul öğretmeni olarak, öğrencilerimizin yaşını da göz önünde bulundurursak, herhangi bir standarda bağlı kalmak mümkün olmuyor. Öğrencilerin seviyelerine ve farklılıklarına uygun işitsel ve görsel materyaller kullanırım. Örn; Akıllı tahta, üç boyutlu görsel model ve şekiller gibi (Ö27).

Öğretmenlerin öncelikli olarak öğrencilerin gerek küçük yaş grubunda olması gerekse de öğrenme stillerinin farklı olması gerçeğine dikkat çektikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin küçük yaş grubundaki öğrenenler olması nedeniyle daha fazla somut deneyim ve yaşantıya ihtiyaç duydukları da belirtilmiştir. Ayrıca öğrenenlerin farklı öğrenme stillerine sahip olması

nedeniyle her öğrenciye hitap edebilecek öğrenme yöntem ve tekniklerinin harmanlanması gerekliliğinin ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bu nitel verilerin öğretmenleri sınıf ortamında alternatif yöntem, teknik ve teknolojileri kullanmaya yönelttiği anlaşılmaktadır.

Kalıcı Öğrenmeyi Sağlama

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına en çok hangi amaçla yer verdiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlama amacıyla yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verdikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Yenilikçi uygulamalar hakikaten öğrenmelerin kolay olmasını ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Ö3).

Eğitimde ortaya çıkan yenilikleri kullanırım. Çünkü bir konuyu öğretirken ne kadar görsel ve etkileşimli hale getirirsek o derece rahat öğrenebileceğine ve kalıcı olacağına inanırım (Ö4).

Konu anlatımı görsel öğelerle pekiştirildiğinde öğrenme daha kolay ve kalıcı oluyor. Tüm sınıfın eşit bir ortamda aldığı eğitim birliktelik ruhunu doğururken görsel zenginlikler bilişsel gelişimlerini desteklemektedir (Ö11).

Şartlar uygun olduğu sürece kullanmaya çalışıyorum. Çocuklar somut öğrenme döneminde olduklarından materyal kullanmak çocukların daha iyi öğrenmelerine etki eder (Ö12).

Yenilikçi uygulamalara dersin daha somutlaşması ve görsellerle zenginleşip kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için ihtiyaç duyarım (Ö15).

Öğrencilerin tam öğrenmelerini sağlamak ve konuyu daha iyi kavramalarına yönelik farklı yöntem ve materyaller kullanırım (Ö18).

Nasıl ki hayatımıza giren teknolojik yeniliklerden olabildiğince faydalaniyorsak eğitimde de öğrencilerimizin yeni ve farklı teknoloji, yöntem ve materyalleri kullanarak öğrenmelerine daha fazla katkıda bulunabiliriz (Ö19).

Evet, kullanırım. Öncelikle öğrenme sürecini keyifli hale getirmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesini ve kalıcı hale gelmesini amaçlarım. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede çalıştığım için öğrencilerin yaşanmışlıkları, bilgi birikimleri, bilginin onlar

tarafından yapılandırılması, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir (Ö20).

İmkanların elverdiği şekilde kullanım.....öğrenciler yaparak, yaşayarak, uygulamalı bir şekilde etkinliği yaptığından daha iyi anlıyor ve zevk alarak ders işleniyor (Ö25).

Öğrencilerimizin kalıcı öğrenme seviyesine ulaşmaları için elzem olan, onun öğreneceği kazanımları yaparak yaşayarak elde etmesidir. Bundan dolayı teknolojinin gereklerini kullanarak konuyu dramatize ederek ve ona yaşatmaya çalışarak vermeye çalışma gayretindeyim. Bu şekildeki yöntemin en gerekli sebebi ise öğrenmeyi kalıcı hale getirip sevdirmektir (Ö26).

Eğitimde ortaya çıkan yenilikler hem öğrenme sürecini kısaltıyor hem de öğretme sürecini kolaylaştırıyor (Ö28).

Yenilikçi pedagoji uygulamalarının öğrenenlerin birden fazla duyu organına hitap ederek okuldaki öğretimin etkisini arttırmasına, böylece öğrencilerde kalıcı öğrenmenin oluşmasına katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, sınıfta yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini aksi takdirde sınıftaki öğretimin, hedeflenen eğitsel kazanımları öğrencilere kazandırmada etkisiz olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğrenenlerin İlgi ve Dikkatini Çekme

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına en çok hangi amaçla yer verdiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme amacıyla da yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verdikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Farklı materyal geliştirme konusunda çok yaratıcı değilim. Ama gördüğüm değişik materyalleri sınıfta kullanmayı seviyorum. Öğrencilerin daha çok dikkatini çektiğini düşünüyorum (Ö6).

Bu okulda pek uygulayamıyorum fakat daha önce çalıştığım okullarda teknolojik imkânlar fazla olduğu için kullanıyordum. Farklı materyaller kullanmaya çalışıyorum. Önceliğim derse ilgi çekmek daha sonra konuları daha iyi öğretip kavratılmak için farklı

duyulara hitap eden materyal ve teknolojik yöntemleri kullanıyorum (Ö7).

Konuları öğretirken bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi teknolojik elektronik cihazlar olmadığı için kendi hazırladığım somut materyalleri kullanırım. Her ders için hazırlayamıyorum. Ama yetiştirebildiğim kadarıyla yapmaya çalışıyorum. Derslerde kullandığım yöntemleri dikkat çekmek adına sıklıkla değiştiriyorum. Düz anlatım yerine canlandırma veya öğrencinin de aktif olduğu etkinlikler yapmaya çalışırım. 2. Sınıf öğrencilerinin düz anlatımla dikkatlerinin 40 dakika boyunca bende olmasını sağlayamıyorum. Bunun için yapabildiğim kadar farklılık katmaya çalışıyorum (Ö8).

Dersin sıkıcılığının giderilmesi, öğrenciyi derse çekmek ve keyifle öğretmek adına teknolojiyi kullanıyorum (Ö11).

Farklı teknoloji ve yöntem kullanarak çocukların ilgisini derse daha fazla çekeriz. Derse daha iyi konsantre olunur. Ders daha zevkli hale gelir (Ö12).

Öğrencilere öğretmek yerine gerekli materyaller verilerek onların kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayabiliriz. Bu öğrencilere öğretmenin fiziksel varlığı olmaksızın ihtiyacı olan bilgiye ulaşma becerisi kazandırabilir. Bu uygulama öğrencilerin daha çok ilgisini çekebilir (Ö17).

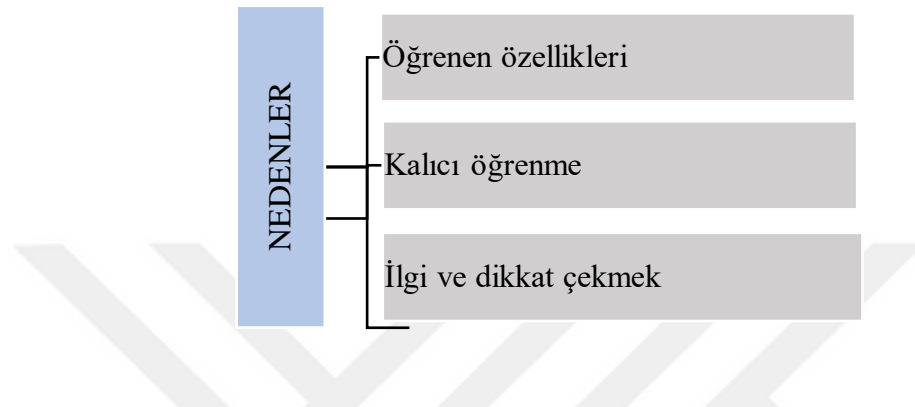
Eğitimde ortaya çıkan yenilikleri sınıfımda sıkça kullanırım. Öğrencilerin güdülerini sürekli canlı tutmanın en önemli ayağının yeni teknoloji, yöntem ve materyal kullanmaktan geçtiğine inanırım (Ö19).

İmkanların elverdiği şekilde kullanırım. Özellikle akıllı tahtadan eğitimde faydalaniyorum. Görsel olarak öğrencilere hitap ettiği için ilgilerini çekiyor, konuları görsellerle desteklediği için öğrenciler merakla takip ediyor (Ö25).

Alternatif yöntem, teknik ve teknolojiler ile zenginleştirilmiş öğretim ortamının, öğrencilerin ilgi ve dikkatini öğretim konusuna çekmede etkili olduğu görülmektedir. Okulun imkan ve olanakları ölçüsünde öğretim teknoloji ve materyallerinin öğretim ortamında etkili

kullanılmasının, bir yandan öğrenmeyi kolaylaştırırken diğer taraftan eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanma nedenlerinin incelendiği bu tema altında oluşan alt temalar Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamaları kullanma nedenleri başlığı altında oluşturulan temalar

Şekil 6’ya bakıldığında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına öncelikle başvurma nedenlerinin, öğrenen özelliklerini dikkate alarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edebilecek, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlayacak ve öğrenci ilgi ve dikkatini öğretim konusuna yöneltecek öğretim etkinliklerini tasarlamak ve sunmak için kullandıkları belirlenmiştir.

4.4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİYE YÖNELİK UYGULAMALARI ESNASINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin sınıfta yenilikçi pedagoji uygulamaları tasarlarırken veya yaparken karşılaştıkları sorunlar üç tema altında toplanmıştır.

Öğretim Programı Sorunu

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamalar yaparken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim programlarının içerik yoğunluğu ve programı öğretim süresi içerisinde yetiştirme kaygısı yaşadıkları ve bu durumun da öğretmenlerin yenilikçi pedagoji ile ilgili uygulamalar yapmaya zaman ayıramamasına neden olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Yenilikçi uygulamaları uygularken materyal eksikliği ve zaman kısıtlılığı en önemli sorun bence. Bazen materyalin maliyeti, hazırlanışı uygulama yapmaktan vazgeçirmektedir (Ö1).

Zaman çok kısıtlı oluyor. Genelde zaman kısıtlılığından dolayı etkinliklerin süresi bizi zorluyor daha fazla yenilikçi uygulama ya da yöntemleri denememizi zorlaştırıyor (Ö7).

Öğretmemiz gereken çok fazla konu olduğu için farkında olmadan müfredatı yetiştirme telaşı içine giriyorum. Bu kapsamda somut materyaller ile çocukların aktif halde derse katılması daha kısıtlı oluyor (Ö8).

Dersin uzaması bir sorun olarak karşımıza çıkabilir (Ö14).

Öğretim müfredatının esnek olmayışı (Ö17).

Öğretim programlarının her okulun eğitim kalitesini eşit olarak kabul etmesi karşılaştığımız sorunlardandır (Ö18).

Yeni yöntemler denerken öğrencilerle birebir çalışmam gerektiğinde zaman sıkıntısı yaşayabiliyorum (Ö29).

Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verirken özellikle öğretim programıyla ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Öğretim etkinlikleri tasarlarırken, mevcut programın alternatif etkinlikler uygulayabilme açısından ihtiyaç duyulan esnekliği sağlayamaması nedeniyle öğretmenlerin programdaki kazanımlara yönelik etkinlikleri belirlenen süre içinde yetiştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Donanım ve Teknik Eksiklikler

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamalar yaparken karşılaştıkları sorunlardan birinin de özellikle devlet okullarındaki yetersiz donanım ve teknik eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Zamansız internet ve elektirik kesintileri, donanım ve yazılım arızaları. Zamanında müdahale edebilecek teknik ekiplerin okullarda bulunmaması. En azından bilişim alt yapısı olan okullarda mutlaka bilişim rehberi olması gerekir (Ö4).

Okulumuzda imkanlar çok kısıtlı. Hem teknolojik imkanlar yok hem de çok sık elektirik kesildiği için daha çok klasik yöntemlerle ders işliyoruz (Ö6).

En önemli sorun teknolojik imkanların az olması (Ö7).

Teknolojik aletleri kullanma konusunda sorun yaşıyorum. Genel olarak köy okullarında çalışıyorum. Bilgisayar, projeksiyon, hoparlör gibi aletlerin yokluğu sorun oluşturuyor (Ö9).

Köy okulu olduğu için kimi zaman elektrik kesintileri oluyor. Elimizden geldiği kadar verimli olmaya çalışıyoruz. Hiçbir zaman eksikler eğitim öğretimin önünde engel olamaz. Biz bilgiye, sevgiye aç çocukların öğretmenleriyiz, onlara verebileceğimiz çok şey var (Ö11).

Materyal eksikliği, elektrik sıkıntısı (elektrik kesilmesi ve jeneratörün olmayışı) ve internetin olmayışı (Ö12).

Okul ve sınıfların fiziki koşullarının yetersiz oluşu ve imkanların kısıtlı olması (Ö15).

Diğer bir sorun ise yenilik yapacağımız ders ve konuyla ilgili materyal sıkıntısı yaşanması (Ö16).

Fiziki yetersizlikler ve ekonomik imkansızlıklar. Öğretim müfredatının esnek olmayışı. Okullar arasındaki imkan eşitsizliği (Ö17).

Okulun fiziksel durumu ve öğrencilerin maddi imkanlarının genellikle yetersiz olması, karşılaştığımız sorunlardandır (Ö18).

Öncelikle en önemli eksikliğimiz okulumuzdaki fiziki yetersizlikler diyebiliriz (Ö19).

Teknoloji tabanlı bir uygulama kullanacaksam, ya elektrik kesilir, ya bilgisayar açılmaz, ya projeksiyon hata verir ya da internet bağlantısı olmaz. Teknik bir sorunla illaki karşılaşırım. Bunların hiç biri olmazsa mevcut interneti video izlemek için kullanamam çünkü birçok site erişime kapalıdır. Arada bağlantı kurup, bilgisayarı, projeksiyonu açmazsam dersten en az 10 dk gider ve 10 dk sonunda bir anda elektrikler kesilebilir (Ö20).

Karşılaşılan en büyük sorun milli eğitimin bize sunmuş olduğu kaynakların yetersiz oluşu. Milli eğitime sunmuş olduğumuz eksikliklerimiz karşılanmadığı için eğitim ortamına olabildiğince yenilikçi uygulamaları katamıyoruz (Ö21).

Eğitim ortamında yenilikçi uygulamaları sınıfta uygularken karşılaştığımız sorunların başında materyal eksiklikleri geliyor. Devlet okullarında bazen bu sıkıntılar görülebiliyor (Ö24).

şu an hiçbir yenilikçi uygulama yapamıyoruz. Çünkü bunun için okulun, sınıfın, velinin ve öğretmenin hazırbulunuşluğu gerekli, Bulunduğumuz ortam nedeniyle hiçbirimizde hazırbulunuşluk yok (Ö28).

Gerekli araç gereçleri temin etmede sıkıntılarla karşılaşabiliyorum (Ö29).

Tebeşir kullanırken akıllı tahtaların gelmesi aklımda sorunlar oluşturmuştu mesela. Nasıl öğreneceğiz, kullanımı zor mudur, tahtayı kullanmak için dizüstü bilgisayarımızı bağlamalı mıyız gibi sorular. Bir yıl içinde kullanmaya alıştık ve çok faydasını gördük. İlk kullandığımda dizüstü bilgisayarımızı tahtaya bağlayarak, akıllı tahtayı çalıştırabiliyorduk. Bu okulda büyük sorun oluşturmuştu. Çünkü kişisel dizüstü bilgisayarı olmayan öğretmenlerimiz vardı. İdarenin dizüstü bilgisayarı boştaysa onu kullanıyorlardı (Ö30).

Malzeme ve materyal eksiklikleri, elektrik kesintisi gibi altyapısal faktörler, okul ortamlarında alternatif etkinlik ve uygulamalar yapılmasını kısıtlaması nedeniyle, öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını zorlaştırmaktadır.

Öğrenci Hazırbulunuşluk Düzeyi Sorunu

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji ile ilgili uygulamalar yaparken karşılaştıkları sorunlardan bir diğerisi de kırsal ve köy yerleşim yerlerindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yenilikçi pedagoji uygulamaları gerçekleştirebilecek düzeyde olmamasıdır. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin özellikle öğrencilerin ön bilgi eksiklikleri ve velilerin ihmalinden kaynaklı ilgi ve motivasyon sorunlarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğrencilerin çok farklı sosyo-ekonomik koşullardan gelmesi sayılabilir (Ö2).

Ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi de yeni yöntemleri uygulamada karşılaştığım sorunlardan biri. Daha önce teknolojik aletleri kullanmamış ya da anlatacağım yönergeleri takip etme

düzeyinde olmayan öğrencilerin olması bütünlük sağlamak açısından zorluk oluşturuyor (Ö9).

Öğrencilerin seviyelerinin düşük olması, Öğrencilerin değişik problemlerinin olması (Ö12).

Öğrencilerin yeniliklere karşı adaptasyon sorunu yaşamaları en önemli sorunlardan biridir (Ö16).

Öğrencilerin akademik başarı seviyesinin düşük olması ve öğrencilerin maddi imkanlarının genellikle yetersiz olması, karşılaştığımız sorunlardandır (Ö18).

Öğrencilerimizin yeteri kadar teknoloji kullanamamaları olarak gösterebiliriz. Bunun da en önemli nedeni yeterli ekonomik olanağa sahip olmamalarıdır (Ö19).

Bunun yanında kendi sınıfımda ilgisiz velilerimin oluşu da apayrı bir sorun teşkil ediyor. Sebebi ise öğrenme konusu umrunda olmayan öğrencilerin ortaya çıkması (Ö21).

Öğrenci seviyesi ve kırsal öğrenci problemi tabiki yenilikçi eğitimde bir aksama yaratıyor (Ö22).

Köy okulu olduğu için öğrenci seviyeleri düşük, sınıftaki öğrenci sayısı fazla olduğundan uygulamalarda zaman zaman sıkıntı oluşmaktadır (Ö25).

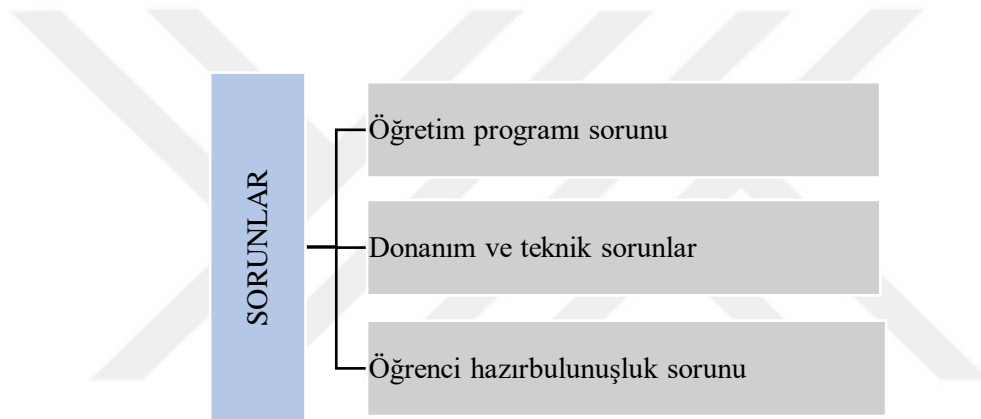
Öğrenci okula başladığı zaman ailede elde etmesi gereken birtakım değer yargıları, ahlaki değerler ve erdemle gelmelidir. Öğretmen bunun üzerine inşa eder. Aile ve öğretmen işbirliği öğrencinin istendik davranış ortaya koyması için paralel olmalıdır. Arada çelişki olduğu takdirde sıkıntılar baş gösterir. Öğrencinin ailede edinemediği veya yanlış edindiği davranışları düzeltmek çok zordur. Ayrıca hazırbulmuşluk düzeyi de yeterli olmadığı takdirde öğrenciye istendik davranış kazandırmak daha zor hale gelmektedir (Ö26).

Bölge itibarıyla ailelerin önceliklerinin çok farklı olduğunu hepimiz biliyoruz. Çoğu zaman bir çizgili defter ile bir kalem bile almıyorlar. Böyle bir öğrenci-veli profiline yenilikçi uygulamalar için

gerekli hiçbir materyali temin ettiremiyoruz. Abaküs dediğimiz sayı boncuğu bile M.Ö. vardı. Ama benim sınıfımda yok (Ö28).

Köy gibi kırsal yerleşim yerlerinde bulunan okullara devam eden öğrencilerin, evde yeterli düzeyde uyarıcıya maruz kalmamasından ötürü ileri düzey teknolojik aletleri kullanmaya veya sözel yönergeleri anlamaya yönelik ön bilgi eksikliği yaşadıkları, bu durumun da öğretmenlerin sınıf içinde yenilikçi öğretim etkinlik ve uygulamaları gerçekleştirirken sorun yaşamasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamaları esnasında karşılaştıkları sorunların incelendiği bu tema altında oluşan alt temalar Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına başvururken karşılaştıkları sorunlar başlığı altında oluşturulan temalar

Şekil 7’ye bakıldığında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yönelik öğretim etkinliklerini tasarlarken veya uygularken, öğretim programıyla ilgili, donanım ve teknik eksiklikler ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili sorunlar ile karşılaştıkları belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına ilişkin elde edilen sonuçlar, ilgili çalışmalar ve literatür bağlamında tartışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin yenilikçi pedagoji davranışlarını uygulamaya ilişkin “sık sık” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin eğitsel uygulamalarda yeni yöntem, teknik ve materyalleri önemli düzeyde (sık sık) denemeye açık oldukları ve sınıftaki eğitim öğretim sürecinde yenilikçi pedagoji uygulamalarına sık sık yer verdikleri söylenebilir. Yenilikçilik, yapısı itibarıyla yeni bir elektronik, mekanik veya dijital alet üretmeyi ifade etmeyip herhangi bir şeyi daha farklı ve daha iyi bir yöntemle yapmayı gerektirmektedir (Redding, Twyman, & Murphy, 2013: 3). Yenilikçi pedagoji açısından bakıldığında ise yenilik, eğitsel bir uygulamayı olumlu yönde geliştirecek değişikliklerin veya fikirlerin bir kimse tarafından yeni olarak algılanıp akabinde bu yeniliğin kabullenilmesini ifade ederken bu süreçte rol alan kişilerde öğrenmenin oluşmasını gerekli kılmaktadır (Garcia (2011: 135). Bu düşünceden hareketle, öğretmenlerin sınıftaki eğitim öğretim sürecinde farklı bakış açısıyla tasarlanmış öğretimsel girişimlerde buldukları düşünülmektedir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri üzerine yapılan çalışmalar ile de benzer sonuçlar göstermektedir. Yılmaz-Öztürk (2015) ve Parlar ve Cansoy (2017) çalışmalarında öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde yenilikçilik özelliği gösterdikleri, Kocasaraç (2018) ise öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yenilikçi olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin en yüksek puan ortalamasına sahip davranışlara bakıldığında, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini geliştirmek amacıyla diğer öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulduklarını, yeni öğretim etkinliklerini uygulamaya istek duyduklarını, öğrenme ve öğretme sürecini etkili hale getirebilmek için neler yapabilecekleri üzerinde düşündüklerini ve eğitim ile ilgili yenilikleri takip ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç da öğretmenlerin öğretim süreci boyunca farklı öğretimsel girişimlerde bulunarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına sıklıkla yer vermeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu durum esasen 21. yüzyıl eğitim anlayışı için istenilen bir sonuçtur. Çünkü 21. yüzyıl eğitim anlayışında Keleşoğlu'nun (2017) da belirttiği gibi öğretmenlerden yenilikleri izleyip üretken olmaları, sürekli gelişen ve ilerleyen bilgi dünyasına uyum sağlamaları ve eğitimde yenilikçi hareketleri takip ederek hem öğretmen hem de öğrencinin gelişimine katkı sağlamaları beklenmektedir. Çünkü 21. yüzyıl öğrenenlerinden, sadece herhangi bir alanda uzmanlık bilgisi sahibi olarak yetiştirilmesi istenmemekte aynı zamanda

yenilikçilik, problem çözme, yaratıcı düşünme ve işbirliği içinde çalışma gibi yaşam becerilerine sahip olarak yetişmesi de beklenmektedir. Öğrenciler, düşünme süreçleri ve davranışlarıyla ilgili olan bu becerileri ancak ders içeriğini öğrenirken veya ders içeriğine ilişkin bilgilerini derinleştirirken başka kimseler ile çalışarak öğrenebilirler. Bu sebeple okullardaki öğretimin, öğrencilerin önemli kavramlar ve “yeni fikirler” etrafında, beklenmedik şekillerde bilgileri depolamak, almak ve kullanmak için kavramsal yapılar oluşturabileceği şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Beers, 2011: 2). Bunun için de öğretmenlerin yenilikçi eğitim anlayışı ve yenilikçi pedagoji uygulamalarına açık olup öğretim sürecinde yer vermeleri önerilmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek ortalama puana sahip olmasına rağmen gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, cinsiyetin yenilikçi pedagoji üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini inceleyen çalışmalara bakıldığında da bu yargıyı destekleyen bulgulara rastlanılmaktadır. Köroğlu (2014), Özbek (2014), Kılıç (2015), Öztürk-Yılmaz (2015), Kaya (2017), Abbak (2018), Kocasaraç (2018) ve Yılmaz (2018) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir. Yine Kert ve Tekdal (2012), Özgür (2013), Akdeniz ve Kadı (2016) ve Yorulmaz, Çokçalışkan ve Önal (2017) ise öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmalarında da cinsiyet ile öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını saptamışlardır. İşcan ve Karabey (2007) yeniliğin; bireysel (bireyci yaklaşım), örgütsel (yapısal yaklaşım) ve çevresel faktörlerden etkilendiğini belirtmektedir. Bommer ve Jalajas (2002) bireysel yaklaşımı, bireyin fikir yaratma, geliştirme ve uygulamaya koyma gibi becerilerini ifade eden yenilik gerçekleştirme potansiyeli olarak tanımlamaktadır. Rawabdeh ve Strong (2003) ise bireysel çapta yenilikçiliği bilgi, beceri, yaratıcılık gibi özelliklerin etkilediğini belirtmektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi yenilik oluşumunu besleyen bilgi, beceri, yaratıcılık gibi zihinsel ve içsel faktörlerin gelişiminin yenilikçilik üzerinde etkili olduğu görülmektedir. İster kadın ister erkek olsun söz konusu becerileri geliştiremeyen bireylerden, yenilik üretmeleri veya yenilikçi olmaları beklenemez. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin tek başına öğretmenlerin yenilikçi pedagojik davranışları üzerinde etkili olması beklenmemelidir.

Sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında da artış olduğu görülmektedir. Ancak puan ortalamalarına ilişkin bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri ile okuttukları sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara alanyazında rastlanılmamıştır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine ilişkin öğretim faaliyetlerinde kullandıkları teknolojileri irdeleyen çalışmalar incelenmiştir. Ulaş ve Ozan (2010) yaptıkları çalışmada, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin sınıftaki teknolojik araç ve gereçleri daha az ancak farklı öğrenme ve öğretme yöntemlerini daha fazla kullanmaya yöneldiklerini belirtse de sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemişlerdir. Yüksel (2013) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğretim teknolojileri, materyalleri ve ders araç ve gereçlerinden yeterince faydalanmadıklarını belirtmiştir. Aynı çalışmada sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminin bir alt boyutu olan öğrenme öğretme sürecine ilişkin becerilerinde de bir artış olduğu ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını saptamıştır. Durğun (2010) sınıf öğretmenleriyle yaptığı benzer bir çalışmada, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini kullanma düzeyinde de artış olduğu ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında da artış olduğu görülmüştür. Bu durum kalabalık sınıf ortamlarında öğretmenlerin eğitim ve öğretimin etkililiğini artırmak adına alternatif yöntem ve fikirlere başvurma gereksinimi duydukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu tespit ilgili literatür ile çelişir bir vaziyettedir. İlgili literatür incelendiğinde, sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenin pedagojik seçimlerini etkileyen önemli bir değişken olduğunu ve sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmasının zorlaştığı belirtilmektedir (Küçükahmet, 2009: 60-61). Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin *“yenilikçi olabilmemiz için öğretmenin daha çok okuması, sanat ve bilim ile ilgilenmesi gerekir. Ancak sınıf mevcudu kalabalıklığı, eve iş getirme, ilimizdeki sosyal etkinliklerin azlığı nedeniyle öğretmen kendini geliştirememekte ve olanı seçmektedir (Ö1).”* *“Sınıf ortamının çok kalabalık olması yenilikçi pedagoji uygulamaları yaparken karşılaştığımız sorunlardan biri (Ö2, Ö12)”* şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. İlgili literatür ve öğretmen görüşleri birlikte ele alındığında, sınıf

mevcudunun fazla olmasının sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji ile ilgili uygulamalar yapmasını zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu durumda istatistiksel olarak da anlamlı olmayan böyle bir artışı tesadüfi bir artış olarak yorumlamak daha doğru bir yaklaşım olabilir.

Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında çalışma kıdemine sahip öğretmenlerin çalışma süresinin artmasıyla birlikte yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında düşüş gözlenmiştir. Ayrıca 16-20 ile 21 yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça da puan ortalamalarında tekrar bir artış olduğu görülmektedir. Ancak puan ortalamalarına ilişkin bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer sonuçlara öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri üzerine yapılan çalışmalarda da rastlanılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem veya hizmet süresi ile yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında çalışma kıdemine sahip öğretmenlerin çalışma süresinin artmasıyla birlikte yenilikçilik düzeylerinde düşüş gözlenirken, 16-20 ile 21 yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça da puan ortalamalarında tekrardan bir artış olduğu saptanmıştır (Köroğlu, 2014; Özbek, 2014; Kaya, 2017; Abbak, 2018 ve Yılmaz, 2018).

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulun öğretim şekli değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, tekli öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının, ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu gözlenmektedir. Bu durumun çalışmanın örnekleme dâhil edilen özel okul faktöründen kaynaklandığı düşünülmektedir. Kocasaraç (2018) çalışmasında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin kamu okullarında çalışan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilindiği üzere eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturan özel kurumlara ait okullar, genellikle tekli öğretim şeklinde eğitim vermektedir. Okulun ve ailenin sosyoekonomik desteğiyle öğretmenler, dersin işleyişini ve etkililiğini arttırabilecek eğitim araç ve gereçleri ile eğitim teknolojilerine daha kolay ulaşabilmekte ve böylece daha fazla kullanabilmektedir (Fidan, 2008: 52; Ulaş ve Ozan, 2010: 79). Ne yazık ki aynı durum kamu okulları için geçerli değildir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin “Okulumuzda imkanlar çok kısıtlı. Hem teknolojik imkanlar yok hem de çok sık elektirik kesildiği için daha çok klasik yöntemlerle ders işliyoruz (Ö6).” “Genel olarak

köy okullarında çalışıyorum. Bilgisayar, projeksiyon, hoparlör gibi aletlerin yokluğu sorun oluşturuyor (Ö9).” “Bu okulda pek uygulayamıyorum fakat daha önce çalıştığım okullarda teknolojik imkânlar fazla olduğu için kullanıyordum.” “Eğitim ortamında yenilikçi uygulamaları sınıfta uygularken karşılaştığımız sorunların başında materyal eksiklikleri geliyor. Devlet okullarında bazen bu sıkıntılar görülebiliyor (Ö24)” şeklinde görüş belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde teknolojiyi pedagojik amaçlı kullanabilmesinde teknolojiye yönelik tutumları belirleyici olsa da (Cummings, 2008; Teo, 2009) mevcut şartların teknolojiyi kullanmaya uygun alt yapıda olması ve mevcut teknolojiyi kullanmayı destekleyen donanımların bulunması da önem arz etmektedir (Metin, 2018). Choi de (2004: 399) bireylerin yeniliğe karşı tutumlarını ortaya çıkaran üç faktörden birinin yenilik için teknik destek ve gerekli teknik kapasite olduğunu belirtmiştir. Usluel ve Mazman (2010) ise; yeniliklere uyum sağlama sürecinde yeniliğin kullanıldığı ortamın kolaylaştırıcı unsurlarla donatılması, yeniliğin kabullenilmesi sürecini hızlandırıp kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu sebeple öğrenme ve öğretme etkinliklerinde öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verebilmeleri için okulların güncel araç, gereç ve materyaller açısından donanımlı olması gerekmektedir (Karaman ve Kurfallı, 2008).

Okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, birinci ve ikinci sınıftaki puan ortalamalarında bir değişme gözlenmezken üçüncü ve dördüncü sınıfta ilk iki kademeye nazaran ortalama puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okuttukları sınıf değişkenine bağlı olarak ikinci ve üçüncü sınıfı okutan öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, ilkökul öğretim programının hazırlanmasında benimsenen yaklaşımdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bilgi üreten, bilgiyi işlevsel kullanan, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerde bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ilkökul öğretim programları, salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, sarmal bir yaklaşımla farklı sınıf düzeyi ve kademesinde tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2018). Sarmal program yaklaşımı, belirli ders ve konuların farklı sınıf ve öğretim kademesinde tekrardan gözden geçirildiği bir yaklaşımdır. Her kademe veya sınıf düzeyinde konu ve derslere tekrar değinilir ve her bir tekrarda konunun kapsamı ve içeriği daha derin incelenir (Harden, 1999: 141; Demirel, 2012: 127).

Sarmal programlama yaklaşımıyla hazırlanan ilkokul programlarından birinci ve ikinci sınıf öğretim programları genel itibarıyla öğrencilere okuma, yazma, ritmik sayma, toplama ve çıkarma gibi becerileri kazandırmayı hedeflerken üçüncü ve dördüncü sınıf öğretim programları ilk iki sınıf düzeyine nazaran daha fazla karmaşık beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Ayrıca fen bilimleri dersinin ayrı bir ders olarak üçüncü sınıftan itibaren, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin ise dördüncü sınıftan itibaren programda yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Fen bilimleri ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi dersleri 1. sınıftan itibaren bir ara disiplin olarak hayat bilgisi dersi programında yer alırken üçüncü ve dördüncü sınıflarda ayrı birer ders olarak programda ele alınmıştır (Sağlam ve Hayal, 2015: 208). Bu durumdan hareketle, ilk iki sınıf düzeyindeki öğretim programlarının hâli hazırda disiplinlerarası konu ve kazanımlara geçiş sağlayan donanıma sahip olduğu görülmektedir. Ancak üçüncü ve dördüncü sınıf öğretim programlarının ilk iki sınıf düzeyine nazaran daha fazla sayıda ders içermesi ve programdaki ders çeşitliliğinin ise öğretmenlerin bilhassa kendilerinin disiplinlerarası öğretim etkinlikleri düzenlemesine fırsat tanıdığı böylece yenilikçi pedagoji uygulamalarını arttırdığı düşünülmektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin puan ortalamasının, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin eğitim düzeyine bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin algı puanlarının ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Alanyazındaki ilgili çalışmalara bakıldığında, Yılmaz-Öztürk (2015), Kaya (2017), Abbak (2018), Kocasaraç (2018) ve Yılmaz (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu tespitten hareketle eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir. Ülkemizdeki eğitim sistemi ve hedefleri, yenilikçi beceriler ve yenilikçi eğitim anlayışına ilişkin kazanımlar kazandırma konusunda bilinçli ve planlı bir girişimde henüz bulunamamıştır. “*Açıkçası kendim üniversitede okurken çok farklı yöntemler öğrenemedik (Ö10).*” şeklindeki ifadeden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamaları yapabilme adına eğitim süreçlerinde kasıtlı bir girişim veya eğitime tanıklık etmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda böyle bir sonucun ortaya çıkması kaçınılmaz olarak düşünülmektedir. Eğitim düzeyi değişkeninin, öğretmenlerin yenilikçi

pedagoji uygulamalarına etki edebilecek bir değişken olabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların lisans ve lisansüstü programlarında yenilikçi pedagoji ve öğretmen eğitiminde yenilikçi yaklaşımlar gibi konu ve temalara yeterince yer vermesi gerekmektedir. Bugün başta Avrupa olmak üzere gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke yükseköğretimde yenilikçi becerileri bireylere kazandırma konusunda yeterli düzeyde farkındalık oluşturmaya çalışsa da (Öğretir-Özçelik, 2019: 1), bu becerilerin yükseköğretim kurumlarında öğrenenlere kazandırılmasına yönelik çalışmalar tam anlamıyla istenilen düzeyde gerçekleştirilememiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan mevcut çalışma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Adıgüzel, (2012); Kert ve Tekdal, (2012); Özgür, (2013); Çuhadar ve ark., (2013); Erdoğan ve Güneş (2013); Korucu ve Olpak, (2015); Yılmaz-Öztürk (2015); Parlar ve Cansoy (2017); Yorulmaz ve ark., (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyinin orta düzey veya diğer bir sınıflandırmaya göre sorgulayıcı kategorisinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda, sınıf düzeyinin bireysel yenilikçilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna da ulaşılmıştır (Yorulmaz ve ark., 2017; Yenice ve Yavaşoğlu, 2018). Bu sonuçlara göre, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen ve öğretmen adaylarına yenilikçi beceriler ve davranışlar kazandırmada anlamlı bir farklılık yaratacak kadar etkili olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2018 yılında öğretmen yetiştiren programlarda güncelleme yaparak dersleri, ilgili alandaki gelişmeler, bilimsel çalışmalar ve 21. yüzyıl beceri ve yeterlilikleri kapsamında yeniden düzenlemiştir. Özellikle temel eğitimle ilgili öğretmenlik programlarında dünyadaki gelişmeler doğrultusunda alan bilgisinin yanı sıra alanın eğitime ve öğretime yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırılmasına öncelik verilmiştir. Öğretmen yetiştiren programlar, yeni program güncellemesiyle 21. yüzyıl beceri ve yeterliliklerini henüz yeni dikkate aldığına göre önceki öğretmen yetiştiren programların yenilikçi pedagoji uygulamalarına etki edecek düzeyde teorik ve pratik bilgiyi yeterli düzeyde sağlayamadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun da eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir fark oluşturamamasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kadro türü değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının sözleşmeli olarak çalışan, en düşük ortalamanın ise ücretli olarak çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin çalıştıkları kadro türüne bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu değişimin istatistiksel

olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da öğretmenlerin çalıştıkları kadro türünün yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kadro türünün yenilikçilik düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara alan yazında rastlanılmamıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin istihdam durumu değişkenine göre mesleki motivasyon ve iş doyumlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında, sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlere nazaran daha düşük motivasyon ve iş doyumuna sahip oldukları (Karadeniz ve Demir, 2010: 71; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012: 49-50) ve bu durumun da sözleşmeli öğretmenlerin çalışma performanslarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Yine de söz konusu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı olmasa da sözleşmeli öğretmenlerin yenilikçi pedagoji puan ortalamalarının yüksek çıkması dikkate değer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenler, genel itibarıyla mesleğe yeni başlayan ve 1-5 yıl çalışma kıdemine sahip öğretmenler olup sınıfta uyguladıkları öğretim yöntem ve teknikleri daha fazla yenilikçi pedagoji kapsamında değerlendirmiş olabilirler. Bu yargı, esasen söz konusu çalışmanın diğer bir bulgusu olan kıdem değişkenine ilişkin yapılan analizlerle de tutarlılık göstermektedir. Kıdem değişkenine ilişkin yapılan analizlere bakıldığında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre ikinci en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç itibarıyla, sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenler, sınıfta uyguladıkları öğretim yöntemi ve tekniklerini daha yeni kullanmış olmalarından ötürü daha fazla yenilikçi pedagoji kapsamında değerlendirmiş olabilirler. Dolayısıyla bu durum kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olmalarına yol açmış olabilir.

Bilimsel yayın okuma sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, bilimsel yayın okuma sıklığı arttıkça puan ortalamalarında da düzenli bir artış olduğu ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel yayın hiç okumayan öğretmenlerin puan ortalaması ile her gün, haftada bir iki kez veya ayda bir iki bilimsel yayın okuyan öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Yine sadece yılda bir iki defa bilimsel yayın okuyan öğretmenlerin puan ortalaması ile haftada bir iki veya ayda bir iki defa bilimsel yayın okuyan öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin bilimsel yayın okuma sıklığı arttıkça yenilikçi pedagoji uygulamalarının da arttığını göstermektedir. Bitkin (2012) de çalışmasında,

düzenli olarak dergi veya gazete takip eden öğretmen adaylarının yenilikçi kategorisinde olduğu ve düzenli olarak yayın takip etmenin öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yenilikçi davranış tanımlarına bakıldığında, yenilikçiliğin özellikle bir problemin tanınması ve yeni veya mevcut fikirlerin başka bir alana uyarlanıp çözümlerin üretilmesi ile başladığı ifade edilmektedir (Kanter, 1988: 191). Çalışma ortamındaki yenilikçi iş davranışlarının ise daha çok çalışanların çalışmaya yönelik farklı yol ve yöntemleri arama girişimlerinde buldukları zaman karşılaştıkları yeni fikir, bilgi ve stratejilerle ortaya çıktığı belirtilmiştir (Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein ve Grant, 2005: 541). Aynı şekilde öğretmenlerin de keşfetmeye yönelik girişimleri, onların yenilikçi çalışma davranışlarını yordayan önemli bir değişken olarak saptandığından öğretmenlerin yeni bilgi ve fikirleri arama ve keşfetmeye yönelik girişimlerinin desteklenmesi yenilikçi öğretim uygulamaları açısından önem arz etmektedir (Gkorezis, 2016: 1039). Bu yargıdan hareketle, bilimsel yayın okuyarak bilimsel gelişmelerden haberdar olan öğretmenlerin yeniliklere daha fazla açık olup öğretim uygulamalarında yenilikçi fikir ve yöntemlere daha sık yer verdikleri ileri sürülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalaması incelendiğinde, öğretmenlerin katıldıkları bilimsel etkinlik sayısı arttıkça yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin katıldıkları bilimsel etkinliğe bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın, 1-5 aralığında bilimsel etkinliğe katılan öğretmenler ile 11-15, 16-20 ve 21 ve üzerinde bilimsel etkinliğe katılan öğretmenler arasında olduğu gözlenmiştir. Bu durumun özellikle yenilikçilik ve bilgi arasındaki etkileşimli ilişkiden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yenilikçilik bilgiye dayanmaktadır (Demirel ve Seçkin, 2008: 189). Yenilikçiliğin temelinde bilgi, bilginin temelinde de yenilikçilik barınmaktadır. Bu sebeple bilginin üretimi ve paylaşılması yenilikçilik için ön koşuldur (Demirel ve Seçkin, 2008: 193-194). Yenilikçilik, çok geniş kapsamdaki bilgi ve becerinin yenilik ve ürün oluşturmak için kullanılmasını gerektirir. (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013: 131). Bu bağlamda bilim ve bilimsel bilginin üretildiği en önemli kurumlardan biri olan üniversiteler ve bilimsel kuruluşların (Argon, Menep ve Bayram, 2010: 71) düzenlediği kongre, sempozyum ve çalıştay gibi etkinliklere katılımın öncelikle bilgi ve dolayısıyla yenilikçilik ve yenilikçi uygulamalar üzerinde olumlu etki oluşturduğu söylenebilir. Sonuç olarak bilimsel etkinliklere katılarak bilimsel tartışmalara tanıklık eden öğretmenlerin yeni

tecrübeler kazandıkları ve kazandıkları bu tecrübeleri öğretim ortamında kullandıkları ileri sürülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili kurslara katılma değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, mesleki kurslara katılan öğretmenlerin puan ortalamalarının kurslara katılmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin meslekleriyle ilgili kurslara katılması, yenilikçi pedagoji uygulama davranışları üzerinde etkili olan bir unsurdur. Öğretmenlik mesleği yapısı itibarıyla bilimsel kaynaklardan beslenmeyi, değişimi ve gelişimi gerekli kılan dinamik yapıya sahip bir meslektir. Öğrenci başarısı, uygulanan eğitimin kalitesi ve öğretmen performansının önemli bir kısmı öğretmenin kendini mesleki açıdan geliştirmesine bağlıdır (Uştu, Taş ve Sever, 2016: 83). 21. yüzyıl eğitim anlayışında öğretmenlerden, gelişen teknolojiler ve yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını takip edip uygulayabilen, öğrenme senaryoları tasarlayıp öğrenme topluluklarının birer parçası olan liderler olarak görev yapmaları beklenmektedir (Özdemir, Ferhatoğlu ve Aybat, 2015: 8). Ancak Naifeld ve Simon (2017), öğretmen adaylarının yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin ders almalarına rağmen söz konusu kavramı ve teknolojinin öğretime entegrasyonunu anlamlandırmakta ve yüzeysel veya somut bir şekilde tanımlamakta bile zorlandıklarını belirtmektedir. Benzer bir çalışmada Karaman ve Kurfalı (2008), öğretmenlerin bilgi teknolojilerindeki temel bilgi ve beceri eksikliğinin eğitim öğretim sürecinde söz konusu teknolojileri kullanamamalarına sebep olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, öğretmenler meslekleriyle ilgili hizmet içi kurslara katılıp gelişmeleri takip etmeyi, yayın okuyarak kendilerini geliştirmeyi ve teknolojik imkânları kullanmayı önemsemektedirler (Demirezen ve Akhan, 2017). Çünkü öğretmenler mesleki kurslara katılarak kendilerini ve mesleki performanslarını geliştirecek teorik veya pratik bilgiye ulaşabilmektedir ve bu durum öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulama davranışlarını desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili yayınları takip etme değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, meslekleri ile ilgili sürekli yayın takibinde bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarının sürekli yayın takibinde bulunmayan öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek olduğu ve bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin kendi pedagojik uygulamalarını destekleyecek bilimsel yayın ve gelişmeleri takip etmeleri, onları yenilikçi pedagoji uygulamalarına daha fazla teşvik edip yönlendirdiği söylenebilir. Watt (2002) yeniliğin, birden bire oluşmayıp çalışma ve planlı bir çaba gerektirdiğini

belirtmektedir. Bu yüzden sürdürülebilir bir yenilik, yaratıcılık ve öğrenme becerilerine dayanmaktadır (Göl ve Bülbül, 2012: 98). Öğrenme olmadan yenilikçi girişimlerin oluşması beklenemez. Çünkü öğrenci başarısını artırma girişimlerinde ve eğitim reformlarında bilginin önemli bir unsur olduğu (Hizmetli, 2014: 51) belirtilmektedir. Bu sebeple 21. yüzyıldaki hızlı bilgi artışına paralel olarak bireylerin bilgiye erişimine ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanımına (Konokman, Yokuş ve Yelken, 2016: 858) ihtiyaç duyulmaktadır. Bugün dünya üzerinde birçok kurum daha yenilikçi olabilmek adına sayısız araştırma faaliyetleri yürütmektedir. Yaptıkları araştırma sonuçlarına bağlı olarak da değişimlere ayak uydurmayı sağlayıp gelişim ve büyümeye yardımcı olmaktadır (Zerenler, Türker ve Şahin, 2007: 657). Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde de öğrenci başarısını artırma ve etkili öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin sayısız çalışmalar yürütülmektedir (Mulbihill ve Swaminathan, 2011; Blackburn, 2015; Linfors ve Hilmola, 2015; Sengupta ve Tyagi, 2016; Naifeld ve Simon, 2017). Bilimsel çalışmalarda öğrenci öğrenmesine veya başarısına hangi değişkenlerin etki ettiğine ilişkin istatistiksel olarak kanıtlanmış sonuçlara yer verilmekte ve araştırma sonuçları bilimsel dergiler, sempozyum ve kongreler aracılığıyla ilgili kesimlerle paylaşılmaktadır. Dolayısıyla bilimsel çalışmaların yer aldığı yayınları takip eden öğretmenler meslekleri ile ilgili geçerli ve güvenilir bilgiye kolaylıkla ulaşmış olmakta ve edindikleri bilgileri sınıf ortamında uygulayabilmektedirler. Çünkü sınıf ortamında sadece eğitim programlarının hedeflerini oluşturan içerik (disiplin) bilgisi yapılandırılmamaktadır (Rata, 2012: 104). İçerik (disiplin) bilgisinin yanı sıra sosyo kültürel deneyimlerle günlük bilgi birikimine dayalı olarak edinilmiş sosyal bilgiler de yapılandırılmaktadır (Rata, 2017: 1004). Sosyo-kültürel deneyim ve günlük bilgi birikimine dayalı olarak edinilen bu tür bilgiler ise öğretmenler için değerli birer pedagojik kaynak işlevi görmektedir (Young, 2010: 17). Bilimsel yayınları takip eden öğretmenler bir yandan gelişmekte olan güncel bilgiye ulaşırken, diğer yandan pedagojik tercihlerine etki eden sosyo-kültürel bilgiler edinerek yenilikçi pedagojik davranışlarına katkıda bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin bilimsel yayınları izlerken başvurdukları kaynak değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, internet ve basılı kaynakları birlikte kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarının sadece internet veya sadece basılı kaynakları kullanan öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek olduğu ve gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca internet ve basılı kaynakları birlikte kullanan öğretmenlerin puan ortalaması ile sadece internet kullanan öğretmenlerin puan ortalaması arasında, internet ve basılı kaynakları birlikte kullanan

öğretmenlerin puan ortalaması ile sadece basılı kaynakları kullanan öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu durum neticesinde yenilikçi pedagoji uygulamalarına yönelik internet ve basılı kaynakları birlikte kullanmanın söz konusu kaynakları ayrı ayrı kullanmaktan daha etkili olduğu, böylece veri kaynakları çeşitliliğinin artmasının öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Bruch (2003) yenilikçi bireylerin iyi düzeyde internet erişimi olan bireyler olduğu, Bitkin (2012) internet kullanımı ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunduğu, Kaya (2017) günlük internet kullanımının bireysel yenilikçilik düzeyi üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bireylerin zaman ve mekândan bağımsız olarak güncel bilgiye erişimi, bilgiyi transfer etme ve paylaşma süreci vazgeçilmez bir unsur olarak 21. yüzyıl dünyasında yerini almıştır (Sarıtaş ve Üner, 2013: 192). İnternetin öğrenme ve öğretmede etkin kullanımı sadece zamandan ve mekândan tasarruf sağlamaz aynı şekilde pedagojik gelişime yol açacak değişimler de yaratır. Ayrıca internetten doğru bir şekilde edinilen bilgiler eğitsel katkı sunar (Chirwa, 2018: 7). Ancak her ne kadar internet, mekân ve zamandan bağımsız olarak bilgi erişimine ve paylaşımına ilişkin büyük kolaylıklar sağlasa da öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin algılarında tek başına etkili bir değişken olarak yer alamamıştır. Bu durum özellikle internet ortamındaki veri kirliliğinden kaynaklanmış olabilir. İnternet, yapısı gereği bilgi yığınlarının bulunduğu ve açık yayınlama ilkesine sahip bir bilgi kaynağıdır (Smith, 1997: 5; Brand-Gruwel ve Stadtler, 2011: 175). Bu sebeple internet ortamında bilgi ararken gereksiz, yanlış, eksik veya reklam amaçlı bilgilerle karşılaşma oranı oldukça yüksektir ve bu durum genel itibarıyla Web’de mevcut olan bilgi yığınları arasından doğru bilgiyi seçmeyi giderek zorlaştırmaktadır (Kurt ve Emiroğlu, 2018: 26). İnternet üzerinden bilgi arama ve işleme, bilgi ihtiyaçlarını belirleme, bilgi kaynaklarını bulma, ilgili bilgilere ilişkin çıkarımda bulunma ve organize etme ile çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri sentezleme gibi bir dizi karmaşık bilişsel süreci gerekli kılmaktadır (Walraven, Brand-Gruwel & Boshhuizen, 2008: 623). Bu süreç biraz zaman alabildiğinden bireylerin ulaştıkları bilgileri teyit etme amacıyla basılı kaynaklara başvurma ihtiyacı doğabilir. Bu da hem basılı hem de internet kaynaklarını birlikte kullanan öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili takip edilen yayın türü değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, eğitim ile ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ve ikinci en

yüksek puan ortalamasına ise farklı türde yayınları takip eden öğretmenlerin sahip olduğu gözlenirken, en düşük puan ortalamasına ise yayın takip etmeyen ve fen alanıyla ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili takip ettikleri yayın türüne bağlı olarak yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamasında gözlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yine yayın takip etmeyen öğretmenlerin puan ortalaması ve eğitim ile ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalaması arasında, yayın takip etmeyen öğretmenlerin puan ortalaması ile farklı türde (karma) yayın takibi yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasında yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin meslekleriyle ilgili bilimsel yayınlardan eğitim ile ilgili veya değişik türdeki yayınları takip etmelerinin, onların yenilikçi pedagoji uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde kaliteyi artırma amacıyla yürürlüğe konulan birçok yeni girişimin başarıya ulaşmasındaki en önemli unsur öğretmen olarak görülmektedir. Bireyin ve toplumun değişen beklentilerine cevap verebilmek adına öğretmenlerden yeniliklere ve öğrenmeye açık davranışlar göstermesi beklenmektedir (Kocasaraç, 2018: 34). 21. yy eğitim anlayışında ve eğitimde yenileşme gibi tüm faaliyetlerde, öğretmenin etkin rol alarak eğitsel içerikleri, materyalleri, sınıf etkinliklerini tasarlaması ve var olan olanakları geliştirmesi beklenmektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010: 365). Bu yüzden eğitsel yenilik ve gereklilikleri takip etmek adına, öğretmenlerin bilgilerini sürekli güncel tutmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmen yetiştiren programların varsaydığı gibi öğretmenler, genellikle eğitim, öğrenme teorileri ve herhangi bir bağlamda geçerli olacağı düşünülen genel pedagojik yöntemler şeklinde tanımlanan bir dizi bilgi birikimine ihtiyaç duymaktadır (Moloney ve Xu, 2016: 159). Öğretmenlerin sınıf veya okul ortamındaki deneyimlerinde ve çalışmalarında karşılaştıkları sorunları nasıl ele alacağına ilişkin ihtiyaç duyduğu bilgi “öğretmen meslek bilgisi” olarak ifade edilmektedir (Elbaz, 1981) ve öğretmenlerin bu bilgiye eğitim ile ilgili yayınlar aracılığıyla ulaşabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin farklı türdeki yayınları takip etmeleri de yenilikçi pedagoji uygulamalarını olumlu etkilemektedir. Bu durum farklı türdeki yayınları okumanın, bir kimseye farklı disiplinlerin bakış açısıyla düşünme özelliği kazandırdığı ve disiplinler arası bir bakış açısının ise yenilikleri olumlu yönde etkilediği düşüncesiyle açıklanabilir. Yenilik, bir kimse tarafından yeni olarak algılanan bir fikir anlamına gelir ve sırayla bu yeniliğin kabulünü içerir (Garcia, 2011: 133). Aynı şekilde yenilik, bir şeye farklı bir açıdan bakmayı veya bakış açısını değiştirmeyi gerekli kılmaktadır (Addis, 2009: 78). Bu sebeple disiplinler

arası bir yaklaşım, yeniliğin anahtarı olarak kabul edilmektedir. Bu disiplinlerarası bakış açısı bir bireyden veya çeşitli disiplinleri temsil eden bir grup çalışmasından gelebilir. Çünkü bir fikre ilişkin farklı yollardan düşünmek yeniliğin kıvılcımını ateşler (Roberts, 2015: 28). Bu sebeple farklı disiplinlere ait yayınları okumak, öğretmenlere sınıf ortamında farklı disiplinlere ait fikir ve bakış açısı kazandırmış olabilir. Bu durum da öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına olumlu yönde katkıda bulunulmasını sağlayabilir.

Sınıf öğretmenlerinin okumayı tercih ettikleri kitap türü değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasının mesleki kitaplar okuyan öğretmenlere ait olmakla birlikte bilimsel, mesleki, kişisel gelişim ve farklı alanlarda kitap okuyan öğretmenlerin puan ortalamalarının roman-hikâye türü kitaplar okuyan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu ve puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca roman-hikâye türü kitaplar okuyan öğretmenlerin puan ortalamaları ile bilimsel yayın okuyan, roman-hikâye türü kitaplar okuyan öğretmenlerin puan ortalamaları ile mesleki yayınlar okuyan, roman-hikâye türü kitaplar okuyan öğretmenlerin puan ortalamaları ile kişisel gelişim türü kitaplar okuyan ve roman-hikâye türü kitaplar okuyan öğretmenlerin puan ortalamaları ile farklı türde kitaplar okuyan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Bu durum, roman-hikâye türü kitaplar dışında kalan bilimsel, mesleki veya kişisel gelişim kategorisindeki kitapları okumanın öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bitkin (2012) de kitap okuma düzeyinin öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini anlamlı bir şekilde olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yenilikçilik, yeniliklere ilişkin net bir bilgi birikimini gerekli kılar (Van Braak, 2001: 142) ve yapısı gereği değişmez bir özellik değildir ve insanlar hayatları boyunca sabit bir yenilikçilik düzeyi göstermezler. Sosyal durum ve şartlarda insanlar farklı yenilikçilik düzeyi gösterebilirler (Hirschman, 1980: 283). İçinde yaşadığımız bilgi çağında bireylerin bilgiyi araştırması, keşfetmesi, keşfettiği bilgiyi ürüne dönüştürmesi beklenmektedir. Bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin ise rol model olmak adına öncelikle bu niteliklere sahip olması gerekmektedir (Yılmaz ve Benli, 2010: 283). Bunun için de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerisi kazanması ve bu kapsamda okuma alışkanlığı edinmesi gerekmektedir (Buzpolat, 2010: 412). Bu görüşten hareketle yenilikçi pedagojik uygulamalar gerçekleştirilebilmek adına öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bilgilerini güncel tutabilecekleri kitapları okumalarının gerektiği söylenebilir. Ancak yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin genellikle bilimsel kitapların yanında gazete, sanat, kültür, mizah türü

kitapları okumayı daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir (Aslantürk, 2008; Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu, 2009). Bu kapsamda hikaye-roman, kültür, sanat türü kitapların yanı sıra mesleki, kişisel gelişim ve bilimsel kitapları daha çok tercih etmeleri gerektiği de ileri sürülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verme nedenleri incelendiğinde, öğrenen merkezli bir eğitim anlayışının gereği olarak öğrenen özelliklerini dikkate alarak öğrencilerin *bireysel farklılıklarına hitap edebilmek*, *öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamak* ve yine *öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmek* amacıyla öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer vermeyi tercih ettikleri görülmüştür. Genel itibarıyla bu temalara bakıldığında öğretmenlerin yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamalarının asıl gayesinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde öğrenci öğrenmesine katkıda bulunma fikri olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, küçük yaş grubundaki öğrencilerin formal eğitim yaşantılarının başlangıcında, öğrencilere rehberlik etmektedir (Okur-Akçay, 2016: 821). Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler döneminde olan ilkökul öğrencileri deneyimlerle öğrenmektedir ve bu öğrencilerin bilişsel gelişimleri fiziksel ve sosyal çevre ile kurulan düzenli etkileşimlerle ilerleyebilmektedir. Fakat aynı sınıfta bulunsa da tüm öğrencilerin aynı bilişsel aşamada olması beklenemeyeceğinden (Schunk, 2011: 339-340) öğretmenlerin, sınıf içinde zengin çevresel deneyimler tasarlaması gerekmektedir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin öğrenenlerin zekâ, genel yetenek ve özel yetenek gibi özelliklerini (Koçak, 2014: 21) dikkate alarak pedagojik seçimlerini gerçekleştirmeleri önem arz etmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken en fazla öğrencilerin seviyesi, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına özen gösterdikleri saptanmıştır (Fer, 2011; Karasu-Avcı ve Kayabaşı, 2017; Okur-Akçay, 2016). Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almak, kısa vadede öğrenmeye uzun vadede de ülke gelişimine katkıda bulunmaktadır. Her bireyde sanat, edebiyat, müzik, insan ilişkileri veya fen bilimleri gibi belirli bir alana yatkınlık veya özel yetenek örnekleri görülmektedir. Bireyin sahip olduğu yetenekler ölçüsünde eğitim görmesi, bir taraftan bireyde kalıcı öğrenmeyi sağlarken diğer taraftan da gelişmiş ve refah düzeyi yüksek bir toplum oluşmasına da katkıda bulunur. Bu durum da erken yaşta yetenekleri ölçüsünde eğitilmiş, yüksek düzeyde uyum sağlayabilen, problem çözebilen, yeni fikirleri oldukça çabuk öğrenebilen bireyler yetişmesini sağlayacak öğretim programları ve pedagojileri aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Bloom, 2012: 213-214).

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verme nedenlerinden biri de öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamak olduğu görülmüştür. Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden bir tanesi olan öğrenme ortamları son zamanlarda üzerinde sıkça düşünülen ve araştırma yapılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Akay, 2015: 27). Çünkü zengin öğrenme ortamlarının sunulması, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katkıda bulunurken (Açıkgöz, 2003: 17), karmaşık ve somut tecrübeler tasarlayarak öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmesine yardımcı olur. Bilişsel kurama göre dış çevreden duyu organları yoluyla algılanan bilgiler, zihinde tıpkı bir bilgisayarın veriler üzerinde işlem yapması gibi işlenmektedir. Dışarıdan gelen uyarıcılar, duyu organları yoluyla algılanmakta, kısa süreli bellekte işlenmekte ve uzun dönemli belleğe aktarılarak kalıcılışmaktadır. Bu anlamda kısa süre anımsanıp unutulmuş bilgiler öğrenilmiş kabul edilmemektedir (Şimşek, 2014: 50). Anlamlı öğrenme ise bilgi yığınları arasında gerçekleştirilen örüntülemeler aracılığıyla gerçekleşmektedir. İyi bir zihinsel örüntüleme için de bilgiler arasında bağlantı çokluğunun elde edilmesi önem arz etmektedir. Beyin, bilgileri yaşantılar ile birlikte sindirdiğinden öğretilen konuların gerçek yaşam koşullarıyla bağlantılı olması gerekir (Kahveci ve Ay, 2008: 109-110). Bu sebeple, öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiyi aktif bir şekilde yapılandıracağı ve öğrendiklerini kullanabileceği, çok sayıda duyu organına hitap eden öğrenme ortamlarının tasarlanması önemlidir (Akay, 2015: 28). Edgar Dale, öğrenme etkinliklerinde kullanılan tekniklere bağlı olarak öğrenilenlerin hatırlanma düzeylerinin değiştiğini dolayısıyla öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif olduğu, somut yaşantılar elde ettiği ve daha çok duyu organına hitap eden etkinliklerin yer aldığı öğretim süreçlerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Camci, 2012: 11). Bu durumda öğretmenlerin derslerde farklı öğretim yöntem, teknik ve teknolojilerden uyum ve eş güdüm içerisinde yararlanması öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini desteklemektedir (Fer, 2011: 247).

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verme nedenlerinden bir diğerinin ise öğrenci ilgi ve dikkatini öğretim konusuna çekmek olduğu görülmüştür. Dikkat; bireyin psiko-fizik enerjisini, zihinsel aktivitesini, düşüncesini etrafında bulunan birçok uyarıcıdan biri ya da birkaçı üzerine yoğunlaştırmasına veya odaklandırmasına denir. Dikkat, bir yönüyle belirli uyarıcıları almaya hazır olmak demektir (Koçak, 2014: 22). Öğrenciler, sınıf içinde farklı uyarıcılara maruz kalmaktadır. Duyusal kayda gelen uyarıcılardan ancak dikkat edilenler kısa süreli belleğe aktarılabilir. Öğrenme ortamı düşünüldüğünde öğrencinin dikkatini; ilgi, ihtiyaç, kişilik, fiziksel ve psikolojik ortam gibi birçok unsur etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konuya çekmesi

çok önemlidir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009: 130). Ancak dijital veya Z nesli olarak adlandırılan 21. yüzyıl öğrenenlerinin elektronik bir çağda doğup büyümüş olması itibarıyla önceki nesilden farklı olduğu kabul edilmektedir (Prensky, 2001: 1). Dolayısıyla geleneksel öğrenme yöntem ve tekniklerinin 21. yüzyıl öğrenenlerinin dikkatini çekmede yeterli olamayacağı ileri sürülmektedir (Somyürek, 214: 66). Günümüz eğitim sistemi, öğrencilerin nasıl yaşadıkları ve nasıl öğrendikleri arasındaki boşluğu doldurmadığı sürece etkisiz kalacaktır. Bu sebeple sınıftaki öğrenme öğretme sürecinin yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı olarak öğrencilerin bilgilerini kendi başlarına inşa edebilecekleri şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun için de etkileşimli öğretim yöntemlerinin öğretimin kalitesini artırabileceği düşünülmektedir (Holubová, 2010). Araştırmacılar, öğretmenlerin yenilikçi öğretim tekniklerini kullanmaya başladığında, öğretim sürecinin daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Çünkü yenilikçi öğretim teknikleri, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlamanın yanında öğrenme sürecini küçük yaş grubundaki öğrenenler için ilgi çekici ve anlaşılır kılmaktadır (Khurshid ve Ansari, 2012: 47-52).

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verirken, öğretim programı sorunu teması altında programın içerik olarak yoğun olmasından dolayı öğretmenlerin konuları yetiştirme kaygısı yaşadıkları bu durumun da yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamalar yapmaya çok fazla zaman ayıramamalarına neden olduğu belirlenmiştir. Günümüzde öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmesini sağlamak ve girişimcilik, yaratıcılık, etkili iletişim kurma gibi 21. yüzyıl yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla, teknolojiyi öğrenme-öğretme ortamlarına etkili bir şekilde entegre etmek için yoğun çabalar sarf edilmektedir (Kaya ve Yılayaz, 2013: 78). Bu bağlamda günümüz bireylerinin sahip olması gerektiği belirtilen 21. yüzyıl yaşam becerileri, güncellenen ilköğretim programlarında yer almıştır (MEB, 2018). Ancak güncellenen ilköğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretim programlarının içerik yoğunluğundan dolayı program uygulaması sürecinde bir zaman sıkıntısı yaşandığına ilişkin benzer sonuçlara sıklıkla rastlanılmaktadır. 2017 yılında güncellenen ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretim programının öğrenci merkezli eğitim anlayışına, problem çözme, proje yapma ve işbirliğine dayalı öğrenme vb. yaklaşım ve yöntemlere vurgu yapmasına rağmen, ilköğretim programlarında içeriğin genel olarak yoğun olması nedeniyle etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğu belirtilmiştir (Yurtseven ve Ergün, 2018). Taş ve Kıroğlu (2018) ilköğretim programının öğrenme ve öğretme sürecinin uygulamaya dayalı, öğrenci merkezli, çağdaş öğrenme öğretme yöntem, teknik ve

stratejilerine uygun olmasına rağmen, öğretim programı içeriğinin çok yoğun ve ders sürelerinin öğrenme öğretme süreçleri açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşdemir, Şahin, Taşdemir, Kılıç, Dağistan ve Dağdelen (2018) ilköğretim programlarını incelediği çalışmalarında, öğretmenlerin program uygulamasında, ders saatinin az ve sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı öğrenci başına ayrılan zaman yönünden sıkıntı yaşadıklarını ifade ettiği belirlenmiştir. Ayrıca Kaya (2018) güncellenen ilköğretim programlarında teknoloji entegrasyonu sürecinin sistematik, planlı ve sarmal bir şekilde ilerlemediğini, bu durumun da programların kendi içinde tutarlılığa sahip olmamasına ve teknoloji entegrasyonu sürecinin doğal akışına bırakılarak gelişigüzel bir şekilde gerçekleşmesine neden olduğunu belirtmiştir. Alanyazında yapılan çalışma sonuçlarından yola çıkıldığında, 21. yüzyıl yaşam becerilerinin eklenmesiyle güncellenen ilköğretim programlarının yenilikçi eğitim anlayışını yakalamaya yönelik girişimde bulunduğu anlaşılmaktadır. Ancak programdaki ders ve içerik yoğunluğundan dolayı öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde zaman sıkıntısı yaşadıkları ve yenilikçi pedagojik uygulamalara yeterince zaman ayıramadıkları ilgili çalışmalar tarafından da desteklenmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verirken karşılaştıkları sorunlardan birinin de donanım ve teknik eksiklikler olduğu saptanmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin gerek öğretim programlarını uygularken gerekse de sınıf içinde yenilikçi yaklaşımlar denerken teknolojik alet ve malzeme eksikliği veya altyapıdan kaynaklı teknik sorunlarla karşılaştıklarını sıklıkla dile getirdikleri belirlenmiştir. Taşdemir ve ark. (2018), öğretmenlerin ders araç ve gereçlerine ulaşmakta sıkıntı yaşadığı ve bu durumun da programın etkili bir şekilde uygulanmasını engellediğini, Can ve Çava (2018) oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun materyal ve malzeme eksikliğinden dolayı sorun yaşadıklarını, Yurtseven ve Ergün (2018) sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programını uygularken materyal sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak teknoloji çağı olarak bilinen 21. yüzyıl eğitim anlayışı eğitim sistemlerinde farklı yapılanmaları gerekli kılmıştır (Kaya ve Yılayaz, 2013: 58). Bu durumda öğrenme ortamlarının gerekli materyal, malzeme ve teknolojik cihazlarla donatılarak öğretmenlerin işini kolaylaştırması gerekmektedir. Aksi takdirde hem bireysel hem de toplumsal düzeyde hedeflenen yenilikçilik düzeyine ulaşılması imkânsız hale gelecektir. Çünkü kurumsal altyapı, kurumun vizyonu ve destek unsurlarındaki aksaklıklar yeniliği engelleyen kurumsal faktörler olarak nitelendirilmektedir (Kılıçer, 2011). Yenilik önünde engel oluşturan bu faktörlerin

ortadan kaldırılmaması, öğretim sürecini yürüten öğretmenlere bu faktörlerle baş etme sorumluluğunu yükleyecektir. Bu sorumluluk ise öğretmenlerin aşırı niceliksel yük yaşamalarına neden olacaktır. Aşırı niceliksel yük, bireylerin çevrelerinden kaynaklanan zaman veya bir kaynağa erişim gibi sıkıntılarının bir iş ile ilgilenmelerine engel teşkil ettiğine olan inançlardır ve bu inanç yenilikçilik üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır (Thatcher, Stepina, Srite ve Liu, 2003: 75-76). Okul ortamında ihtiyaç duyulan materyal, malzeme ve teknolojik kaynaklara ulaşma sıkıntısı yaşayan öğretmenler de benzer şekilde aşırı niceliksel yük yaşayacağından bu durumun onların yenilikçi pedagojik uygulamalar yapmalarını engelleyeceği düşünülmektedir. Öğretim süreçlerinde yenilikçi uygulamalara yer vermemek ise öğrencilerin 21. yüzyıl eğitim anlayışından uzak bir yaklaşımla yetiştirilmesine ve dolayısıyla gerçek yaşamdan kopuk eğitim uygulamalarının yürütülmesine sebep olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verirken karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri ise öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin istenilen seviyede olmamasıdır. Hazırbulunuşluk, organizmanın büyüme ve olgunlaşma ile birlikte motivasyon, kültür, önceki yaşantı ve öğrenmelerinin bir bütün olarak bir davranışı ya da beceriyi öğrenmeye hazır hâle gelmesi durumudur ve öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biridir (Koçak, 2014: 14). Eğitim ortamına gelen her öğrenci birbirinden farklı aile, çevre ve sosyokültürel yapılara ve özelliklere sahip olduğundan her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi de birbirinden farklıdır (Özgan ve Tekin, 2011: 422). Hazırbulunuşluğun öğrenme üzerindeki etkisine bakıldığında, “Ne kadar çok bilerseniz o kadar çok hatırlarsınız” kuralının geçerli olduğu görülmektedir. Öğrenciler bir şey hakkında ne kadar çok bilgiye sahiplerse onların o şeyi öğrenmesinin de o kadar kolay olacağı ifade edilmektedir (Terry, 2012: 622). Bu nedenle eğitim yaşantıları düzenlenirken öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerilerden yola çıkmak öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Çünkü günümüz eğitim anlayışı, öğrenci merkezli bir yapıda olup tasarlanan öğretimin çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim ve gereksinimlere uygun hazırlanması gerektiği (Akay, 2015: 31) görüşünü savunmaktadır. Bu sebeple eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun durumların tasarlanması gerekmektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının aile ve aile ortamındaki faktörlerden etkilendiği tespit edilmiştir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının, evdeki olumsuz fiziksel yapıdan kaynaklı olarak hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir (Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006: 196-197). Çünkü düşük gelirli ailelerde belirli kaynaklara ulaşmak sınırlı olmaktadır (Raver ve Knitzer, 2002: 10). Kaynaklara sınırlı ulaşım sağlamak ise ev

ortamı ile okulun öğrenciden beklentileri arasındaki uyumsuzluk (materyal ve malzeme temini gibi) düzeyini arttırmaktadır. Bu durum da öğrencilerin okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Bowman, Donovan, ve Burns, 2001). Çünkü öğretmenlerin belirttiği üzere, kâğıt kalem gibi en basit düzeydeki materyal ve malzemenin bile zorlukla temin edildiği bir ortamda öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar yapmak adına çok fazla bir seçeneği olmayacaktır. Bu yüzden de öğretmenler, öğrencilere yenilikçi pedagoji uygulamalarına yönelik somut yaşantılar sağlamakta güçlük çekeceklerdir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nitel ve nicel veriler neticesinde elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına derslerinde sık sık yer verdiklerine ilişkin görüş bildirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin “Öğretim etkinliklerini geliştirmek amacıyla diğer öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunurum”, “Yeni öğretim etkinliklerini uygulamaya istek duyarım”, “Öğrenme öğretme sürecini etkili hale getirebilmek için neler yapabileceğim üzerine düşünürüm” ve “Alanımla ilgili yeni bilgileri takip ederim” maddelerine en yüksek puan ortalaması ile görüş bildirdikleri saptanırken “Meslektaşlarımın kuşku ile yaklaştığı yenilikleri sınıfımda uygulamam”, “Teknolojik yeniliklerin okulumdaki öğretim sürecinde kullanılmasına öncülük ederim” ifadelerine en düşük puan ortalaması ile bazen düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, çalışılan kadro türü ve sınıftaki öğrenci sayısı gibi değişkenlerin sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı saptanmıştır.

Okulun öğretim şekli, okutulan sınıf düzeyi, bilimsel yayın okuma sıklığı, katılım gösterilen bilimsel etkinlik sayısı, mesleki kurslara katılma durumu, mesleki yayınları takip etme durumu, mesleki yayınları takip etme kaynağı, takip edilen yayın türü ve okumak için tercih edilen kitap türü gibi değişkenlerin, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı etki oluşturduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını, öğrenen özelliklerine dikkate alarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edebilmek, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamak ve öğrenci ilgi ve dikkatini öğretim konusuna çekmek amacıyla derslerde kullandıkları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagojiye yönelik uygulamalar tasarlayıp uygularken de en çok öğretim programı kaynaklı sorunlar, donanım ve teknik eksiklikler ile öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar neticesinde, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, eğitim fakültelerine, MEB’e ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur:

6.1. ÖĞRETMENLERE VE ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK ÖNERİLER

✓ Öğretmenlerin yeni teknolojileri sınıf ortamında kullanmaya öncülük etme ve meslektaşları tarafından kuşkuyla yaklaşılan yenilikleri denemeye yönelik girişimleri “bazen” düzeyinde buldukları tespit edilmiştir. Bu sebeple, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinde teknoloji kullanımı ve yenilikçi materyal tasarımı gibi yenilikçi pedagoji uygulamalarını destekleyecek etkinlik ve faaliyetlerle öğretim becerileri geliştirilmelidir.

✓ Öğretmen ve öğretmen adayları, alanda gerçekleştirilen güncel gelişmeleri takip edebilmek adına, özellikle eğitim başta olmak üzere yapılan bilimsel çalışma ve etkinliklerin yer aldığı bilimsel yayınları düzenli ve olabildiğince sık aralıklarla takip etmelidir.

✓ Öğretmen ve öğretmen adaylarına, mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek sempozyum, konferans ve kurslara düzenli ve olabildiğince sık aralıklarla katılım sağlayabilmesi için maddi destek sunulmalıdır.

✓ Öğretmen ve öğretmen adayları eğitsel, mesleki ve kişisel gelişim türü kitap ve yayınları takip etmelidir.

6.2. EĞİTİM FAKÜLTELERİNE YÖNELİK ÖNERİLER

✓ Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme programlarına yenilikçi pedagoji, yenilikçi materyal tasarımı veya ölçme ve değerlendirmeye yönelik yenilikçi yaklaşımları konu alan derslere yer vererek öğretmen adaylarının yenilikçi pedagoji konusunda belirli düzeyde bilgi sahibi olarak yetiştirilmesini sağlayabilir.

✓ Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarını meslekleri ile ilgili bilimsel yayın ve çalışmalarını takip etmeye yönlendirebilir ve bu konuda yeterli düzeyde bilgi okuryazarlığı becerisi kazandırabilir.

6.3. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA YÖNELİK ÖNERİLER

✓ İlkokul kademesindeki tüm öğretim programlarında, öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını arttırabilmeleri adına, yenilikçi pedagoji anlayışına uygun eğitim politikaları tasarlanıp yenilikçi eğitim hedefleri vurgulanmalıdır.

✓ Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını arttırabilmeleri adına, öncelikle ilkokul olmakla birlikte tüm öğretim programlarında disiplinlerarası bakış açısı kazandırmaya yönelik unsurlara yer verilmelidir.

✓ Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek kongre, sempozyum, konferans ve kurslara katılımı maddi ve manevi olarak desteklenmelidir.

- ✓ Öğretmenlerin bilimsel çalışma ve yayınları takip edebilecekleri basılı doküman veya internet kaynaklarına ulaşmalarını kolaylaştırıcı platformlar oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğretmenler, eğitim alanındaki güncel eğilimlerden haberdar edilip bilgilendirilmelidir. Bunun yanı sıra, eğitim dışındaki diğer alanlarda benimsenen eğilimlerin eğitsel ortamlara uyarlanabilmesi için öğretmenlerin proje ve girişimleri teşvik edilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde, yenilikçi pedagoji uygulamalarına yer verebilmesi için okulların gerekli araç, gereç, teknik malzeme ve teknolojik olanaklar yönünden donanımlı olması sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını desteklemek amacıyla, yenilikçi pedagoji girişimlerinin değerlendirildiği platformlar oluşturulabilir ve bu konuda başarı gösteren öğretmenler maddi veya manevi ödüllendirilebilir.
- ✓ Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını paylaşabilecekleri ve uygulamalarına ilişkin geri dönütler alabilecekleri program veya platformlar oluşturulabilir. Böylece gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin hem eleştirel bir değerlendirme hem de bilgi paylaşımı ve farkındalık sağlanabilir.

6.4. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

- ✓ Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını daha derin ve daha farklı bakış açısıyla ele alabilmek adına, farklı araştırma deseni, modeli ve örnekleme kullanılarak öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamaları incelenebilir.
- ✓ Bu çalışmada öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamaları yine öğretmenlerin görüşlerine göre incelendiğinden, gözlem veya doküman analizi gibi farklı ölçme araçları ve veri kaynakları kullanılarak öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde yenilikçi pedagoji uygulamalarına ne düzeyde yer verdikleri incelenebilir.
- ✓ Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını farklı ülkelerdeki uygulamalar ile karşılaştırmayı amaçlayan çalışmalar yürütülebilir.
- ✓ Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarına engelleyen değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- ✓ Öğretmen yetiştirme sürecinde, yenilikçi pedagoji uygulamalarına ne düzeyde yer verildiği incelenebilir.
- ✓ Alanyazına katkı sağlaması amacıyla, farklı öğretim kademelerinde veya farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Addis, S. (2009). Creativity and innovation. *Rough Notes*, 152(4), 78-80. http://www.roughnotes.com/rnmagazine/2009/april09/PDF/rn04-09_078_web80.pdf adresinden 15.08.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Adıgüzel, A. (2012). The relation between candidate teachers' moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: A case study of Harran University Education Faculty. *Educational Research and Reviews*, 7(25), 543-547.
- Akay, C. (2015). Öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ve genel öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Editör: Yanpar Yelken, T. & Akay, C). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçay, N. O. (2016). Determining the views and adequacy of the preschool teachers related to science activities. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 821-829.
- Akdeniz, A., & Kadı, A. (2016, Aralık). Investigating individual innovativeness levels and lifelong learning tendencies of students in TMSC. *ICLEL Conferences Sakarya University Faculty of Education, Sakarya, TURKEY*.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Alismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.
- Amar, S., & David, N. B. (2016). Realistic intelligence and 21st century skills in adapted learning environment. *American Journal of Educational Research*, 4(8), 588-596.
- Argon, T., Menep, İ., & Bayram, T. Y. (2010). Üniversitede bilgi kültürü-AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 69-83.
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- Aslantürk, E. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Başaran, S. D., & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi [Who is innovative? examination of teachers' innovativeness level]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 30(4), 106-118.
- Beal, G.M., & Bohlen, J. (1968). Social action: instigated social change in large social systems in A.L. (Editors: Bertrand & R.C. Von Brock) *Models for Educational Change*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
- Beers, S. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. *Diakses Dari http://www.yinghuaacademy.org/wpcontent/uploads/2014/10/21st_century_skills.Pdf*. Pdf. adresinden 17.01.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). An introduction to rethinking pedagogy. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. New York: Routledge.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bichelmeyer, B. A., & Hsu, Y. C. (1999). Individually-Guided Education and Problem-Based Learning: A Comparison of Pedagogical Approaches from Different Epistemological Views. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436135.pdf>. adresinden 10.11.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bitkin, A. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Urfa.
- Blackburn, G. (2015). Innovative e-learning: technology shaping contemporary problem based learning: a cross-case analysis. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(2), 1-17.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çeviri Edit. D.A. Özçelik) Ankara: Pegem Akademi.
- Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C., & Sianesi, B. (1999). Human capital investment: The returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal Studies*, 20(1), 1-23.
- Boden, M. A. (2001). Creativity and knowledge. (Editors: B. Jeffrey, & M. Leibling). *Creativity in Education*. London: Continuum.
- Boden, K.E. (2012). Reciprocal engagement: the process of pedagogical innovation among faculty at research universities. (Doctoral dissertation), Azusa Pacific University, California.
- Bogale, B., & AAU, E. (2014). *The Pragmatic relationship between organizational culture and knowledge management: The case of UNECA*. (Master dissertation). College of Education and Behavioural Studies Departments of Educational Planning and Management, Etiyopya.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.

- Bommer, M., & Jalajas, D. (2002). The innovation work environment of high-tech SMEs in the USA and Canada. *R&D Management*, 32(5), 379-386.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to Learn*. Washington, DC: Academy Press.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Brand-Gruwel, S., & Stadtler, M. (2011). Solving information-based problems: Evaluating sources and information. *Learning and Instruction*, 21, 175-179.
- Brown, J.S., Collins, A & Duguid, P. (1989), "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18(1), 32-41.
- Brown, P., & Lauder, H. (2006). Globalisation, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 25-57.
- Brown, T. A. (2015). The common factor model and exploratory factor analysis. *Confirmatory factor analysis for applied research*, 12-37.
- Bruch, K. D. M. (2003). The Development of a Propositional Diffusion Model. <http://hpwren.ucsd.edu/kmb/csca.doc>. 13.02.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). Bilişsel psikoloji ve öğretim. (Çeviri Editörü: ZN Ersözlü & R. Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (16.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camci, F. (2012). Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Can, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capacho, J. (2018). Validation of learning theories in their relationship with information and communications technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(2), 166-188.
- Cevat C. & Çetin, B. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Chell, E. & Athayde, R. (2009). The identification and measurement of innovative characteristics of young people. *Development of the Youth Innovation Skills Measurement Tool*. London: Nesta.

- Chirwa, M. (2018). Access and use of internet in teaching and learning at two selected teachers' colleges in Tanzania. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 14(2), 4-16.
- Choi, J., N. (2004). Individual and contextual dynamics of innovation-use behavior in organizations. *Human Performance*, 17(4), 397-414.
- Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364.
- Commission of the European Communities, Putting knowledge into practice: A broad-based innovation strategy for the EU. 2006, Brussels, Com. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2008%3A0133%3AFIN%3Aen%3APDF> adresinden 11.05.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). A first course in factor analysis, (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 30.07.2018 tarihinde <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317844075> adresinden ulaşılmıştır.
- Conole, G., Dyke, M., Oliver, M., & Seale, J. (2004). Mapping pedagogy and tools for effective learning design. *Computers & Education*, 43(1-2), 17-33.
- Costley, K. C., & Nelson, J. (2013). Avram Noam Chomsky and His Cognitive Development Theory. 02.05.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543301.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Cox, Monica F. (2009) "Operationalization of innovative and traditional pedagogical practices within undergraduate bioengineering courses," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 1-11.
- Cummings, A. (2008). "Spanish teachers' beliefs and practices on computers in the classroom", *Hispania*, 91(1), 73-92.
- Çimen, İ., & Yücel, C. (2017). Yenilikçi davranış ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 365-381.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadar, C., Bülbül, T., & Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Dalin, P. (1973). *Case studies of Educational Innovation: IV-Strategies For Innovation in Education*. CERİ, Paris, OECD. <https://stars.library.ucf.edu/cirs/489/> adresinden 17.05.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Dawe, S. (2004). *Vocational Education and Training and Innovation. Research Readings*. Stational Arcade, Australia: National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 276-281.

- Demir, K. (2006). Rogers'ın yeniliğin yayılması teorisi ve internetten ders kaydı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(3), 367-392.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Y., & Seçkin, Ö. G. Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “araştırmacı öğretmen modeli” hakkındaki görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 16-33.
- Devellis, F. (2014). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulama*. (Çeviri editörü: Totan, T.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dewey, J. (2017). *Okul ve Toplum*. (Çeviri Editörü: H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? *Küreselleşen Dünyada Eğitim (Editörler: Demirel, Ö. & Dinçer, S.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dowrick, S. (2002). ‘The contribution of innovation and education to economic growth’, paper presented to the Melbourne Institute Economic and Social Outlook Conference, April 4–5, 2002, Melbourne, viewed 21 July 2004, <http://www1.ecom.unimelb.edu.au/iaesrwww/conf/top2002/pdffiles/DowrickSteve5A.pdf>. adresinden 13.08.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Durğun, B. (2010). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Duschinsky, R. (2012). Tabula rasa and human nature. *Philosophy*, 87(4), 509-529.
- Ebel, R.L. (1995). *Measuring Educational Achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Edwards, S., & Bone, J. (2012). Integrating peer assisted learning and e-learning: Using innovative pedagogies to support learning and teaching in higher education settings. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5), 1-12.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elbaz, F. (1981). Teacher's “practical knowledge”: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43–71.
- Engin, A. O., Şenay, Ö. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3), 125-156.
- Erdoğan, D. G., & Güneş, D. Z. (2013). The Relationship between individual innovativeness and change readiness conditions of students attending faculty of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3033-3040.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.

- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Eslake, S. (2008). *Education, Innovation and Australia's Economic Future*. Australian College of Educators 2008 National Conference. 14 April 2008. Hotel Grand Chancellor Hobart, Tasmania. <https://www.saul-eslake.com/wp-content/uploads/2008-04-14-Education-Innovation-and-Australias-Economic-Future.pdf> adresinden 01.08.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Eysenck, M. W. (2001). *Principles of Cognitive Psychology*. USA: Tylor & Francis Group Psychology Press.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196-212.
- Fer, S. (2011). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fichter, J.H. (2015). *Sosyoloji Nedir?* (Çeviri Editörü: N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Field A. (2009). *Discovering Statistics Using Spss*. (3. baskı). London: SAGE Publications Ltd.
- Figgis, J., & Hillier, Y. (2009). *Taking "Innovation" on the Road. Occasional Paper*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507157.pdf> adresinden 15.12.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Finegold, D., & Notabartolo, A. S. (2010). 21st century competencies and their impact: An interdisciplinary literature review. http://www.hewlett.org/uploads/21st_Century_Competencies_Impact.pdf adresinden 23.08.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Fung, A. C. (1992). *Management of Educational Innovation: The Case of Computer Aided Administration* (Doctoral Dissertation), University of London, London.
- García, L. M. (2011). Encouraging teachers' and students' innovation with the support of teacher learning communities. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 133-152.
- Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030-1044.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem%20%26%20Gliem.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 11.12.2018 tarihinde indirilmiştir.

- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2016). *Using SPSS for Windows and Macintosh, Books a la Carte*. Pearson.
- Goatley, V. J., & Johnston, P. (2013). Innovation, research, and policy: Evolutions in classroom teaching. *Language Arts*, 91(2), 94-104.
- Göl, E., & Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Gurteen, D. (1998) "Knowledge, creativity and innovation", *Journal of Knowledge Management*, 2(1), 5-13.
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması/the defining characteristics of students of the 21st century by student teachers: a twitter activity. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-141.
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm
adresinden 18.05.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Hall, J. W. (1991). *Access Through Innovation: New Colleges for New Students*. New York: Macmillan Publishing.
- Hanna, D., David, I., & Francisco, B. (2010). *Educational research and innovation the nature of learning using research to inspire practice: Using research to inspire practice*. OECD Publishing.
- Hannon, V. (2012). *Learning Futures*.
<http://www.oecd.org/education/ceri/Valerie%20Hannon.Learning%20Futures.pdf>
adresinden 18.05.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Harden, R. M. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*, 21(2), 141-143.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 139-164.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: The Reshaping Of American Life by Differences in Intelligence*. New York: Free Press.
- Hirschman; E. C., (1980). Innovativeness, novelty seeking, and consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 7 December, 283-295.
- Hizmetli, H. (2014). Turning knowledge into success: the role of collaboration in knowledge management implementation. *New Directions for Community Colleges*, (165), 49-58.
- Holubová, R. (2010). Improving the quality of teaching by modern teaching methods. *Problems of Education in the 21st Century*, 25.
http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol25/58-66.Holubova_Vol.25.pdf
adresinden 20.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit adresinden 10.12.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 277-301.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- İncik, E. Y., & Yelken, Y. Y. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri mersin üniversitesi örneği. (s. 525). *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (05-08 Ekim 2011). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- ISTE, 2017. <http://www.iste.org/>. adresinden 14.03.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- İşcan, Ö. F., & Karabey, C. N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 6(2), 103-116.
- Jirasatjanukul, K., & Jeerungsuwan, N. (2018). The design of an instructional model based on connectivism and constructivism to create innovation in real world experience. *International Education Studies*, 11(3), 12-17.
- Jonsdottir, S.R., Thorsteinsson, G. & Page, T. (2008). The ideology of innovation education and its emergence as a new subject in compulsory schools. *I-manager's Journal on School Educational Technology*, 3(4), 75-84.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 User's Reference Guide*. Uppsala, Sweden: Scientific Software International.
- Kahveci, A., & Ay, S. (2008). Farklı yaklaşımlar ortak çıkarımlar: paradigmlar ve integral model ışığında beyin temelli ve oluşturmacı öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3, 108-123.
- Kaminski, J. (2011). Diffusion of innovation theory. *Canadian Journal of Nursing Informatics*, 6(2), 1-7.
- Kanter, R. (1988). When a thousand flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*. 10, 169-211.
- Karadeniz, Y., & Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuzmayıs University Journal of Education*, 29(2), 55-77.
- Karaman, M. K., & Kurfalı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanım düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 43-56.
- Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/2663-published.pdf> adresinden 20.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

- Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel sayı), 1063-1091.
- Kaya, Z., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitime teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Katitia, D. M. O. (2015). Teacher education preparation program for the 21st century. Which way forward for Kenya? *Journal of Education and Practice*, 6(24), 57-63.
- Kaya, S. (2017). Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kaya, A. & Göçen, A. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 135-154.
- Keleşoğlu, S. (2017). Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Kert, S. B., & Tekdal, M. (2012). Farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin yenilikçilik algılarının karşılaştırılması [Comparison of individual innovativeness perception of students attending different education faculties]. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1150-1161.
- Khurshid, F., & Ansari, U. (2012). Effects of innovative teaching strategies on students' performance. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 12(10-E), 46-54.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıçer, K. (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıçer, K. & Odabaşı, H.F. (2010) Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kivunja, C. (2014). Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? Change pedagogies: a pedagogical paradigm shift from Vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and Siemens' digital connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81-91.
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences. (2nd ed.). New York: Guilford.

- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education* (Vol. 41). New York: New York Association Press.
- Kocasaraç, H. (2018). Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmenlerinin Yenilikçilik Durumlarının Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2017). Fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Journal of International Social Research*, 10(52),784-797.
- Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-57.
- Koçak, R. (2014). Temel kavramlar, öğrenmeyi etkileyen etmenler. *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Editör: B. Oral, 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Konokman, G. Y., Yokuş, G., & Yelken, T. Y. (2016). Yenilikçi materyal tasarlanmanın sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 857-878.
- Korucu, A. T., & Olpak, Y. Z. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 111-127.
- Koroğlu, A.Y. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Özyeterlik Algıları, Teknolojik Araç Gereç Kullanım Tutumları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, A. A., & Emiroglu, B. G. (2018). Analysis of students' online information searching strategies, exposure to internet information pollution and cognitive absorption levels based on various variables. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 18-29.
- Kuş, C. & Keskin, İ. (2008). Levene ve Bartlett testleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 22(44), 78-83.
- Kuzu, A., Günüç, S. & Odabaşı, H. F. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(4), 436-455.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ladyshevsky, R. & Gardner, P. (2008). Peer assisted learning and blogging: a strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(3), 241-257.
- Lawson, A. E. (1988). The acquisition of biological knowledge during childhood: cognitive conflict or tabula rasa? *Journal of Research in Science Teaching*, 25(3), 185-199.
- Leidner, D., Alavi, M., & Kayworth, T. (2006). The role of culture in knowledge management: a case study of two global firms. *International Journal of e-Collaboration*, 2(1), 17-40.

- Lindfors, E., & Hilmola, A. (2016). Innovation learning in comprehensive education? *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), 373-389.
- Lundvall, B. Å. (Ed.). (2010). *National Systems of Innovation: Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London, UK: Anthem Press.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (2nd edition). London: Sage Pub Inc.
- McAuliffe, M., Hargreaves, D., Winter, A., & Chadwick, G. (2009). Does pedagogy still rule? *Australasian Journal of Engineering Education*, 15(1), 13-18.
- MEB (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 21.02.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Metin, E. (2018). Eğitimde Teknoloji Kullanımı Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, M.B. (1964). *Innovation in Education*. Teachers College, Columbia University, United Kingdom.
- Mirabito, M. M., & Layng, T. J. (2013). Stimulating innovation (or making innovation meaningful again). *Handbook on Innovations in Learning* (Editors: Murphy, M., Redding, S., & Twyman, J.). <https://books.google.com.tr/books?> adresinden 11.07.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Mishra, P. & Kereluik, K. (2011, March). What 21st century learning? A review and a synthesis. In *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (07 March, 2011) in Nashville, Tennessee, USA
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017-1054. <http://online.mofet.macam.ac.il/file.php/214/mishra-koehler-tcr2006.pdf> adresinden 04.07.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Moloney, R., & Xu, H. L. (2016). Teacher personal practical knowledge as a foundation for innovative practice: narratives of returnee teachers of Cfl in overseas contexts. *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language*. Singapore: Springer.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Mulvihill, T., & Swaminathan, R. (2011). Creative qualitative inquiry: Innovative graduate level pedagogies shaped by educational technologies. *Journal of Educational Technology*, 8(3), 21-26.
- Naifeld, E. & Simon, E. (2017). Teaching students' understanding of innovative pedagogy. *European Scientific Journal*. 13(4), 15-26.
- Neihoff, A.H. (1966). The process of innovation. (Editor: Neihoff A.H.) *A Casebook of Social Change*. Aldine Publishing Company, Chicago.

- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the modern teacher. *International Perspectives on Education*. Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society.
- Noh, N. M., Hamzah, M., & Abdullah, N. (2016). The influence of demographic factor on personal innovativeness towards technology acceptance. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 68-75.
- OECD (2018), "What does innovation in pedagogy look like?", *Teaching in Focus*. Paris: OECD Publishing.
- Ouyang, J. R., & Stanley, N. (2014). Theories and research in educational technology and distance learning instruction through Blackboard. *Universal Journal of Educational Research*, 2(2), 161-172.
- Ozuah, P. O. (2016). First, there was pedagogy and then came andragogy. *Einstein Journal of Biology and Medicine*, 21(2), 83-87.
- Öğretir-Özçelik, A.D. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. (Editörler: Öğretir-Özçelik, A.E. & Tuğluk, M.N.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbek, A. (2014). Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin TPAB Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, M., Ferhatoğlu, M. & Aybat, B. (2015). Öğretmenin profesyonel gelişimine yenilikçi bir bakış: Etusp. *Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği XIV. Geleneksel Eğitim Sempozyumu Geleceğin Öğretmeni*, (Ocak 2015), Antalya.
- Özdemir, S.M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 85-110.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özgan, H., & Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421– 434.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2),409-420.
- Öztuna, D., Elhan, A. H., & Tüccar, E. (2006). Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171-176.
- Öztürk, Z. Y., & Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2 (Special Issue 1), 844-853.

- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (Version 12).
- Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS ile Adım Adım Veri Analizi* (Çevirenler: Sibel Balcı & Berat Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between teachers' individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies*, 10(8), 1-11.
- P21 (2010), Partnership for 21st Century Skills, 2010. <http://www.p21.org/> adresinden 10.03.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çeviri Editörleri: Bütün, M. & Demir, S.B). Ankara: Pegem Akademi.
- Prachagool, V., Nuangchalem, P., Subramaniam, G., & Dostal, J. (2016). Pedagogical decision making through the lens of teacher preparation program. *Online Submission*, 4(1), 41-52.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rata, E. (2012). The politics of knowledge in education. *British Educational Research Journal*, 38(1), 103-124.
- Rata, E. (2017). Knowledge and teaching. *British Educational Research Journal*. 43(5), 1003–1017.
- Rawabdeh, I., & Strong, B. (2003). *Developing Technical Entrepreneurship in Less Developed Countries* (A case study of Jordan). UK: Brigham University Press.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). Ready to enter: What research tells policy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds. Washington, DC: National Center for Children in Poverty.
- Redding, S., Twyman, J. S., & Murphy, M. (2013). What is an innovation in learning. *Handbook on Innovations in Learning*, 3-14. Temple University, Philadelphia, USA: Center on Innovations in Learning.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Richland, M. (1965). 'Designing education for the future eight-state Project. *Seminar and Conference for the Implementation of Educational Innovation*, Denver, Colorado. System Development Corporation, Santa Monica, California.
- Riechman, B., & Simon, E. (2013). Between pedagogy and technology: A two college case study-training Israel's teachers to meet the challenges of the 21st century. *International Journal of Digital Information and Wireless Communications (IJDIWC)*, 3(3), 215-230.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Roberts, J. L. (2015). Innovation and STEM schools. *NCSSS Journal*, 20(1), 28-29.

- Rock, I., & Palmer, S. (1990). The legacy of Gestalt psychology. *Scientific American*, 263(6), 84-91.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4th ed.). New York: Free Press.
- Rogers, E. M. (2002). Diffusion of preventive innovations. *Addictive Behaviors*, 27(6), 989-993.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). "21st-Century" Skills. *American Educator*, 17, 17-20.
- Rusdiana, A. (2014). *Konsep Inovasi Pendidikan*. Bandung: CV Pustaka Setia.
- Russell, D. L., & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity theory. *Educational Technology & Society*, 8(1), 38-53.
- Sağlam, H. İ., & Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkökul 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 207-217.
- Salas-Pilco, S. Z. (2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*. 5(1), 10-24.
- Salmon, G. (2005). Flying not flapping: a strategic framework for eLearning and pedagogical innovation in higher education institutions. *ALT-J*, 13(3), 201-218.
- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, 23(3), 246-255.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, Ö. G. D. N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sarıtaş, M. T., & Üner, N. (2013). Eğitimdeki yenilikçi teknolojiler: Bulut teknolojisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 192-201.
- Schunk, D.H. (2011). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (Çev. Edit. Şahin, M.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Semmel, M. L. (2009). Museums, libraries, and 21st century skills. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (07 March, 2011). Institute of Museum and Library Services, Washington, DC:
- Senechal, D. (2010). The most daring education reform act of all. *American Educator*, 34(1), 4-16.
- Sengupta, A. & Tyagi, H. K. (2016). Teaching excellence and innovative practices: A case study of national awardee teachers of India. *Journal of Education and Practice*, 7(1), 48-53.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage Publications Inc.

- Slavin, R.E. (2013). *Eğitim Psikolojisi. Kuram ve Uygulama*. (Çeviri Editörü: Yüksel, G.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Smith, A. G. (1997). Testing the surf: criteria for evaluating Internet information resources. *Public Access-Computer Systems Review*, 8(3), 5-23.
- Smith, K. A., & Waller, A. (1997). Afterward: New paradigms for college teaching. *New Paradigms for College Teaching*, https://karlsmithmn.org/wp-content/uploads/2017/08/Smith-Waller-New_paradigms_for_college_teaching-NPCT-1997-Afterword.pdf adresinden 30.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- So, K., Hu, Y. J., & Park, J. (2017). Making our schools more creative: Korea's efforts and challenges. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(4), 77-88.
- Sofanudin, A. & Rokhman, F. (2016). Quality-oriented management of educational innovation at madrasah Ibtidaiyah. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 176-180.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Sönmez, V. (2005). Eğitim ve toplum. *21. Yüzyılda Sosyoloji ve Eğitim*. (Editör: Solak, A.) İstanbul: Hegem Yayınları.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S. & Grant, A.M. (2005), "A socially embedded model of thriving at work", *Organization Science*. 16(5), 537-549.
- Stanwick, J. (2011). Innovation: Its links with productivity and skill development. *At a Glance*. Stational Arcade, Adelaide, Australia: National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- Støren, L.A. (2016). Factors that promote innovativeness and being an innovative learner at work—results from PIAAC. *European Journal of Education*, 51(2), 176-192.
- Stukalenko, N. M., Zhakhina, B. B., Kukubaeva, A. K., Smagulova, N. K., & Kazhibaeva, G. K. (2016). Studying innovation technologies in modern education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6612-6617.
- Sunar, L. (2015). *Türkiye'de Toplumsal Değişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şekil 1.

https://www.google.com.tr/search?q=Yenilikleri+Benimseme+Gruplar%C4%B1&tbm=isch&tbs=rimg:CZuWof376fRUIjiTgrHxEtWe2VLmA7ZvrHK4J4jUXrZ1oM0LsPdrnB7xm7VwVmlX4VEXdCURV_1YRS3kOTvD4oGzyoSCZOCsfES1Z7ZETHSdQFuH RPoKhIJUuYDtmsf4IRd8IzVvkZ9RMqEgkrgniNRetnWhEx0nUBbh0T6CoSCQzQuw92ucHvEZgxXc6wYG2VKhIJGbtXBWAVfhUR8KO4TFA2cTAqEgkRd0JStX9hFBHMOXdRQwuMzCoSCbeQ5O8PigbPEbHwqir_18Cdh&tbo=u&sa=X&ved=2ahUKEwj2jpTZ74_eAhUJzqQKHdvrCIIQO9C96BAGBEBs&biw=1600&bih=709&dpr=1#imgc=m5Y5_fvp9FSs1M adresinden 18.10.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th editon). New York: Pearson Education, Inc.

- TALIS, 2012. Teaching Practices and Pedagogical Innovation, Evidence from Talis. [http://www.oecd.org/edu/school/TalisCeri%202012%20\(tppi\)--Ebook.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TalisCeri%202012%20(tppi)--Ebook.pdf). adresinden 11.09.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Taş, H., & Kıroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.
- Taşdemir, M., Şahin, B. U. C., Taşdemir, Ö. G. F., Kılıç, B. U. E., Dağıstan, B. U. A., & Dağdelen, B. U. S. İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*.7(3), 121-130.
- Tan, C. (2017). Constructivism and pedagogical reform in China: Issues and challenges. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 238-247.
- Tan, M. (1981). *Toplumbilimine Giriş: Temel Kavramlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C., (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, California: Sage Pub Inc.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of preservice teachers. *Computers & Education*, 52, 302-312.
- Terry, W.S. (2012). *Öğrenme ve Bellek*. (Çeviri editörü: Cangöz, B.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (2004). Likert tipi ölçeklere madde seçmede geleneksel madde analizi tekniklerinin karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 77-87.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve Kişilik*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Tezcan, M. (1998). *Toplumsal Değişme ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Thatcher, J. B., Stepina, L. P., Srite, M., & Liu, Y. (2003). Culture, overload and personal innovativeness with information technology: Extending the nomological net. *Journal of Computer Information Systems*, 44(1), 74-81.
- Torrance, E. P. (1968). Minnesota Studies of Creative Behavior: 1958-1966. (Doctoral dissertation) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED025063.pdf> adresinden 15.03.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey Bass, San Francisco, CA.
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 361-371.
- Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Usluel, Y. K. & Mazman, 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.

- Uştu, H., Taş, A. M., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 15-23.
- URL-1. [https://www.researchgate.net/post/What is Innovative Pedagogy2](https://www.researchgate.net/post/What_is_Innovative_Pedagogy2). What is Innovative Pedagogy? 10 Eylül, 2011.
- Van Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for An Action Sensitive Pedagogy*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Vikas, O. (2012). Innovation-centric teaching and learning processes in technical education. *Journal of Modern Education Review*, 2(2), 116–131.
- Vokatis, B., & Zhang, J. (2016). The professional identity of three innovative teachers engaging in sustained knowledge building using technology. *Frontline Learning Research*, 4(1), 58-77.
- Völlink, T., Meertens, R. E. E., & Midden, C. J. (2002). Innovating ‘diffusion of innovation’ theory: innovation characteristics and the intention of utility companies to adopt energy conservation interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 22(4), 333-344.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. (2008). Information-problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 623-648.
- Watt, D. (2002). How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project. <http://www.bishops.k12.nf.ca/poster2004/fourpillars.pdf> adresinden 19.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Weissblueth, E., Nissim, Y., & Amar, S. (2014). Educating for the Future: A Structured Course to Train Teachers for the 21st Century. *Creative Education*, 5, 900-912.
- Whitehead, D. P. (2008). Thoughts on education and innovation. *Childhood Education*, 85(2), <https://search.proquest.com/docview/210390736/fulltextPDF/F5338C89A01C4F89PQ/1?accountid=15780> adresinden 02.07.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: An Introduction*. (6th edition). Boston: Allyn Bacon Inc.
- Williamson, R. (2011). Digital literacy. Research brief. *Education Partnerships Inc*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538315.pdf> adresinden 01.11.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Wonglimpiyarat, J., & Yuber, N. (2005). In support of innovation management and Roger's Innovation Diffusion theory. *Government Information Quarterly*, 22(3), 411-422.
- Worthington, R. & Whittaker, T. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *Counseling Psychologist*, 34, 806-838.

- Yenice, N., & Yavaşoğlu, N.(2018). The Investigation of the relationship between individual innovative levels and individual creatives of science teacher candidates. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 107-128.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2), 327-352.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik ile Mesleki Mesleki Değerlerini Yansıtan Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, M., & Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.
- Yılmaz-Öztürk, Z. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Bu Düzeylere Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yorulmaz, A., Çokçalışkan, H., & Önal, H. (2017). Determination of classroom pre-service teachers' state of personal innovativeness. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 28-34.
- Young, M. (2010). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 9-20.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, 6, 61-66.
- Yurdugül, H. (2005). Faktör analizinde KMO ve Bartlett testleri neyi ölçer. *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf> adresinden 30.07.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yurtseven, R., & Ergün, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 118-140.
- Yüksel, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi, Afyonkarahisar İli Örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Zerenler, M., Türker, N., & Şahin, E. (2007). Küresel teknoloji, araştırma-geliştirme (Ar-Ge) ve yenilik ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 653-667.

EKLER

EK 1. ÖĞRETMENLER İÇİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenler;

Bu ölçme aracı ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçme aracıyla elde edilen veriler, Dicle Üniversitesinde yürütülmekte olan doktora tez düzeyindeki bir çalışmada kullanılacaktır. Çalışmanın akademik amacına hizmet edebilmesi için aşağıda yer alan sorulara samimi ve eksiksiz bir şekilde cevap vermeniz beklenmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sedef SÜER

A. KİŞİSEL BİLGİLER	
1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2. Okuttuğunuz sınıftaki öğrenci sayısı:	<input type="checkbox"/> 1- 20 <input type="checkbox"/> 21- 40 <input type="checkbox"/> 41 ve üzeri
3. Öğretmenlikteki kıdeminiz (Kaç yıl?):	<input type="checkbox"/> 1-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11- 15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21 ve üzeri
4. Okulunuzda uygulanan öğretim şekli:	<input type="checkbox"/> Tekli öğretim <input type="checkbox"/> İkili öğretim
5. Okuttuğunuz sınıf:	<input type="checkbox"/> 1.Sınıf <input type="checkbox"/> 2.Sınıf <input type="checkbox"/> 3.Sınıf <input type="checkbox"/> 4.Sınıf
6. Öğrenim durumunuz:	<input type="checkbox"/> Ön lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
7. Çalışma durumunuz:	<input type="checkbox"/> Kadrolu <input type="checkbox"/> Sözleşmeli <input type="checkbox"/> Ücretli
8. Bilimsel yayın okuma sıklığı:	<input type="checkbox"/> Hiç <input type="checkbox"/> Her gün <input type="checkbox"/> Haftada bir-iki <input type="checkbox"/> Ayda bir-iki <input type="checkbox"/> Yılda bir-iki
9. Alanınız ile ilgili şu ana kadar katıldığınız bilimsel etkinlik (sempozyum-kongre veya konferans) sayısı:	<input type="checkbox"/> 1-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11- 15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21 ve üzeri
10. Mesleğiniz ile ilgili katıldığınız kurslar var mı?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
11. Mesleğinizle ilgili abone olduğunuz veya sürekli takip ettiğiniz yayın var mı?	<input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
12. Mesleğinizle ilgili takip ettiğiniz yayınları hangi kaynaklardan takip etmeyi tercih edersiniz?	<input type="checkbox"/> İnternet <input type="checkbox"/> Basılı kaynaklar <input type="checkbox"/> İnternet ve Basılı kaynaklar <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen Yazınız).....
13. Abone olduğunuz veya takip ettiğiniz yayın türü nedir? (Lütfen, Sadece tek bir tercih belirtiniz)	<input type="checkbox"/> Eğitim ile ilgili yayınlar <input type="checkbox"/> Sağlık ile ilgili yayınlar <input type="checkbox"/> Fen alanı ile ilgili yayınlar <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen Yazınız).....
14. Okumayı tercih ettiğiniz kitap türü: (Lütfen, Sadece tek bir tercih belirtiniz)	<input type="checkbox"/> Bilimsel <input type="checkbox"/> Mesleki <input type="checkbox"/> Kişisel gelişim <input type="checkbox"/> Roman-Hikâye <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen Yazınız).....

	Aşağıda yer alan her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra ilgili seçeneği (X) işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1.	Etkili bir öğrenme-öğretme süreci tasarlayabilmek için eğitim teknolojilerinden aktif olarak faydalanırım.					
2.	Öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikler düzenlerken yeni fikirler üretirim.					
3.	Öğrenme-öğretme etkinliklerini mevcut teknolojik olanaklara yer verecek şekilde planlarım.					
4.	Öğrenme-öğretme sürecinde yeni öğretim teknikleri uygulamaya çalışırım.					
5.	Öğrenme-öğretme etkinliklerini zenginleştirmek amacıyla teknolojiden yararlanırım.					
6.	Eğitim ile ilgili yenilikleri takip ederim.					
7.	Mevcut öğretim materyallerini teknolojinin yardımıyla gereksinimlere cevap verecek şekilde geliştiririm.					
8.	Özgün öğrenme ortamları hazırlarım.					
9.	Öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla teknolojik yenilikleri kullanırım.					
10.	Meslektaşlarımla kuşku ile yaklaştığı yenilikleri sınıfta uygularım.					
11.	Mesleki alan bilgimi geliştirmek için teknolojiden yararlanırım.					
12.	Öğrenme-öğretme sürecini etkili kılabilen özgün davranışlar sergilerim.					
13.	Teknolojik yeniliklerin okulumdaki öğretim sürecinde kullanılmasına öncülük ederim.					
14.	Öğrenme-öğretme sürecinde yenilikçi eğitim uygulamalarına başvururum.					
15.	Sınıfta kullanıldığında derse katkı sağlayacak teknolojilerden etkili bir şekilde yararlanabilmek için çaba sarf ederim.					
16.	Sınıfta karşılaştığım sorunları yeni yöntemlerle çözmeye çalışırım.					
17.	Öğrenciyi derste aktif kılmak için teknolojik yeniliklerden yararlanırım.					
18.	Meslektaşlarıma olumlu yönde katkı sağlayacak yenilikler geliştiririm.					
19.	Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir şekilde entegrasyonu konusunda yeni fikirler üretirim.					
20.	Değişimlere kolaylıkla uyum sağlarım.					
21.	Uygun teknolojileri seçerek dersin içeriğini zenginleştiririm.					
22.	Öğretimin niteliğini geliştirici yeni fikirler tasarlarım.					
23.	Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan ortak problemleri çözmek için farklı yollar uygulamaya çalışırım.					
24.	Okulda herkesin ilgisini çekebilecek etkinlikler düşünürüm.					

	Aşağıda yer alan her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra ilgili seçeneği (X) işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
25.	Geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler kullanmak için öğretim becerilerimi geliştiririm.					
26.	Öğrenme-öğretme ile ilgili sorunları çözmek için uzun uzun düşünürüm.					
27.	Öğrenme-öğretme ile ilgili sorunları çözerken sezgilerimden yararlanırım.					
28.	Dersin içeriği ile ilgili yeni bilgileri var olan içerikle sentezlemeye çalışırım.					
29.	Yeni öğretim etkinliklerini uygulamaya istek duyarım.					
30.	İhtiyaç duyduğum bilgiye ulaşmak için özgün stratejiler kullanırım.					
31.	Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunları çözmek için yeni yöntemler üzerine düşünürüm.					
32.	İhtiyaç duyduğumda alanımdaki temel bilgi kaynaklarına ulaşıyorum.					
33.	Öğrenme-öğretme sürecini etkili hale getirebilmek için neler yapabileceğim üzerine düşünürüm.					
34.	Yeni bilgilere ulaşmak için güvenilir kaynaklardan araştırmalar yaparım.					
35.	Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin kendime özgü stratejiler tasarlarım.					
36.	Ulaştığım bilgileri dersimin içeriğine uygun olacak şekilde uyarlarım.					
37.	Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için mevcut imkânları kullanarak yeni teknikler tasarlarım.					
38.	Öğrenme-öğretme sürecinde kendi geliştirdiğim yöntemleri kullanırım.					
39.	Öğretim etkinliklerini yeni bilgilere yer verecek şekilde planlarım.					
40.	Öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkarım.					
41.	Öğretim etkinliklerini geliştirmek amacıyla diğer öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunurum.					
42.	Meslektaşlarımdan kullandıkları özgün yöntem ve teknikleri sınıf ortamında denerim.					
43.	Alanımla ilgili yeni bilgileri takip ederim.					
44.	Farklı alanlarda edindiğim yeni bilgileri öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanırım.					
45.	Öğrenme-öğretme sürecinde yeni materyaller tasarlarım.					
46.	Ulaştığım yeni bilgilerden işlevsel olduğunu düşündüklerimi öğrenme-öğretme sürecinde kullanırım.					

Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederim!

EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Değerli öğretmenler,

Bu görüşme formu, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form aracılığıyla elde edilen veriler, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde yürütülmekte olan bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Formda yer alan sorulara samimi bir şekilde cevap vermeniz beklenmektedir.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sedef SÜER

A. Kişisel Bilgiler

15. Cinsiyetiniz : ()Erkek ()Kadın

16. Okuttuğunuz sınıftaki öğrenci sayısı: () 1- 20 () 21- 40 () 41 ve üzeri

17. Öğretmenlikteki kıdeminiz: () 1-5 () 6-10 () 11- 15 () 16-20 () 21 ve üzeri

18. Okul türü: () Özel () Devlet

19. Öğrenim durumunuz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Lütfen aşağıda yer alan her bir sorunun cevabını altındaki boşluğa okunaklı bir şekilde yazınız.

1. Eğitimde ortaya çıkan yenilikleri (bir konuyu öğretirken farklı teknoloji, yöntem ve materyal deneme veya geliştirme gibi) sınıfınızda kullanır mısınız? Buna neden ihtiyaç duyduğunuza ilişkin görüşlerinizi lütfen gerekçeleriyle birlikte yazınız.

2. Eğitim ortamında yenilikçi uygulamaları sınıfınızda uygularken karşılaştığınız en önemli sorunlar sizce nelerdir? Lütfen gerekçeleriyle birlikte yazınız.

EK 3. ÖĞRETMENLER İÇİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ ÖLÇEĞİ'NİN ETİK KURUL İZİNİ

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 17 Nis 2018 Oturum 5 No: 1,2,3,4,5 Saat:13.30

İlgi: 09.04.2018 tarih ve 33071 sayılı yazı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 14951301 no'lu. Doktora öğrencisi Sedef SÜER, Prof. Dr. Behçet ORAL danışmanlığında "**Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarının İncelenmesi**" Konulu Doktora tez çalışması için uygulamak istediği veri toplama aracının etik açıdan incelenmesine ilişkin talebi kurulumuzun 17.04.2018 tarihli oturumunda görüşülmüş ve ilgili kurul kararı aşağıda belirtilmiştir.

KARAR-2018 / 6/1 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 14951301 no'lu. Doktora öğrencisi Sedef SÜER, Prof. Dr. Behçet ORAL danışmanlığında "**Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarının İncelenmesi**" konulu tez çalışması için uygulamak istediği veri toplama aracının etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke-şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, veri toplama aracının/anketin uygulanmasının uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Behçet ORAL

Başkan

Üye Prof. Dr. Gıray TOPAL Üye Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN Üye Prof. Dr. Selahattin GÖNEN

Üye Doç. Dr. İlhami BULUT Üye Doç. Dr. Kemal ÖZGEN Üye Doç. Dr. Sabri KARADOĞAN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Fatih YILMAZ Üye Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM Üye Dr. Öğr. Üyesi. Medine BARAN

EK 4. ÖĞRETMENLER İÇİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ ÖLÇEĞİ'NİN UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-605.01-E.9946905
Konu : Araştırma İzni

22.05.2018

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
DİYARBAKIR

İlgi : 08.05.2018 tarih ve 9356 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Sedef SÜER'in "Öğretmenlerin ve Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarının İncelenmesi" adlı araştırma çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içinde ilimiz merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılacak bilimsel çalışmalarının, gönüllülük esası gözönünde bulundurularak ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 21.05.2018 tarih ve 9903053 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Metin DİREK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKİ:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma-Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

Uzun KÖMÜRÇÜ
Memur
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
23.05.2018

Adres: istasyon caddesi eski eğitim fakültesi B-Blok strateji
geliştirme şubesi Yenişehir/Diyarbakır
Elektronik Ağ: stratejigelistirme21@gov.tr
e-posta: baharkomurcu947@gmail.com

Bilgi için: Bahar KÖMÜRÇÜ -Memur

Tel: 0 (412) 322 22 35
Faks: 0 (412) 322 22 48



**T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 30769799/605.01-E.9903053
Konu : Araştırma İzni

21/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:** a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08.05.2017 tarih ve 9356 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Sedef SÜER'in "**Öğretmenlerin ve Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarının İncelenmesi**" konulu araştırma çalışması için ilimiz merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine yönelik çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının okul müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adnan HURATA
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
21/05/2018

Tolga TOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü - Eski Eğitim Fakültesi Binası
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahar KÖMÜRCÜ/Memur
Tel: (0 412) 322 22 35
Faks: (0 412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden acd8-d5e7-33f0-abd9-3e09 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Araştırma Ve Değerlendirme Formu

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Doktora Programı Öğrencisi Sedef SÜER
Kurum / Üniversitesi	Dicle Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlimiz Merkez İlçelerinde yer alan ilkokullarda görev yapmakta olan Sınıf Öğretmenlerine yönelik
Araştırma Konusu	"Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarının İncelenmesi"
Kurum / Üniversitesi onayı	
Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	Araştırma
Görüş İstenilecek Birim / Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017/25 tarihli ve 3616 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve uygulama Genelgesi.	
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2017-2018 eğitim öğretim yılını aksatmayacak şekilde yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oy birliği
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
.....
.....

KOMİSYON/.../2018

Komisyon Başkanı
Ramazan TEKDEMİR

Üye
Fatma KAHRAMAN

Üye
Turan KAÇAR

Üye
Mahide ŞİMŞEK



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-605.01-E.11051370
Konu : Araştırma İzni

06.06.2018

DICLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
DİYARBAKIR

İlgi : 08.05.2018 tarih ve 9356 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Sedef SÜER'in "**Öğretmenlerin ve Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarının İncelenmesi**" adlı araştırma çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içinde ilimiz merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılacak bilimsel çalışmalarının, gönüllülük esası gözönünde bulundurularak ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 06.06.2018 tarih ve 11024472 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Metin DİREK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKİ:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Dilekçe (1 Sayfa)

Adres: istasyon caddesi eski eğitim fakültesi B-Blok strateji
geliştirme şubesi Yenişehir/Diyarbakır
Elektronik Ağ: stratejigelistirme21@gov.tr
e-posta: baharkomurcu947@gmail.com

Umur KÖMÜRCÜ
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
07.06.2018

İlgi için: Bahar KÖMÜRCÜ -Memur
Tel: 0 (412) 322 22 35
Faks: 0 (412) 322 22 48



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.11024472

06/06/2018

Konu : Araştırma İzni (Uzatma)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 3616 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi.
b) Sedef SÜER'in 04/06/2018 tarihli dilekçesi.
c) 21.05.2018 tarih ve 9903053 sayılı Valilik Onayı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Sedef SÜER'in "Öğretmenlerin ve Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarının İncelenmesi" konulu tez çalışması için ilimiz merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine yönelik çalışma yapabilmeye ile alakalı, ilgi (c) Valilik Onayı alınmış olup; adı geçeninin yürüttüğü çalışmanın 2018-2019 eğitim öğretim yılında da uzatılmasını talep ettiğine dair dilekçesi ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adnan HURATA
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
06/06/2018

Tolga TOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1988 yılında Diyarbakır ilinde dünyaya geldi. İlk, orta ve yüksek öğrenimini Diyarbakır'da tamamladı. 2006 yılında yerleştiği Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2010-2013 yılları arasında Diyarbakır iline bağlı bir devlet okulunda iki yıl İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim dalında yüksek lisans eğitimini 2014 yılında tamamladı ve aynı bilim dalında 2015 yılında doktora eğitimine başladı. Araştırmacı 2013 yılından bu yana Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

VİTAE

The researcher was born in Diyarbakır in 1988. Having completed her primary, secondary and higher education in Diyarbakır, she graduated from English Language Teaching Department of Ziya Gökalp Education Faculty in Dicle University. Between the years 2010 and 2013, she had worked as an English teachers for two years in a state primary school located in Diyarbakır. In 2012 She began her post graduate education in Dicle University, Institute of Education Sciences, Department of Curriculum and Instruction and completed her master degree in 2014 and began doctorate program in 2015. Since the year of 2013, she has been working as a research assistant in Educational Sciences Department of Ziya Gökalp Education Faculty in Dicle University.