



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL
YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNİN ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNE
OLAN ETKİSİNDE BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN ARACILIK ROLÜ**

Nuri Berk Güngör

DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Nuri Berk
Soyadı : Güngör
Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyoneliğine Olan Etkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

İngilizce Adı : Intermediating Role of Cognitive Flexibility on the Effect of Individual Innovation Level of Physical Education and Sports Teachers on Teacher Professionalism

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Nuri Berk Güngör

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Nuri Berk GÜNGÖR tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyoneliğine Olan Etkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih YENEL

Spor Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

İkinci Danışman: Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mehmet GÜNAY

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Baki YILMAZ

Spor Bilimleri Bölümü, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Tekin ÇOLAKOĞLU

Spor Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gülfem Sezen BALÇIKANLI

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ersan TOLUKAN

Spor Bilimleri Bölümü, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 09.12.2019

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Anneme ve Babama

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Ailesine öğrenci olarak katıldığım günden itibaren bana güvenen, birçok konuda yardımcı olan gerek bilimsel gerekse hayata dair tavsiyeleri ve katkıları ile kendimi geliştirmemin önünü açan, öğrencilik yıllarımda rol model olarak görüp mesleğe yönelmeme vesile olan, ihtiyaç duyduğum her anımda samimiyetiyle yanımda olan, akademik olarak bugün ulaştığım noktaya beni tecrübesi ile hazırlayan saygıdeğer hocam ve sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih YENEL'e şahsım ve ailem adına en kalbi minnetlerimi sunar, beklentilerini karşılayabilmeyi umarım.

Lisansüstü eğitimim sırasında tanıma şansına sahip olduğum, bir abi olarak benimsediğim, desteğini her zaman hissettiğim, kişiliğini ve kariyerini saygı ile takip ettiğim, eğitimim süresinde gelişimime katkı sağlayan değerli fikirleri ile bana ışık tutan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitime başlama konusunda bana fikirleri ile yön vererek yardımcı ve destek olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehmet GÜNAY'a teşekkürlerimi sunarım. Gerçekleştirmiş olduğum gerek yüksek lisans gerekse doktora tezimde; öneri, değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri ile akademik gelişimime katkı sağlayan sayın hocam Prof. Dr. Baki YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Aynı kurumda çalışma imkânı yaşadığım, aynı ortamda bulunmaktan keyif aldığım, bana olan güvenlerini ve desteklerini hissettiğim saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Azmi YETİM'e, Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN'a, Prof. Dr. Ömer ŞENEL'e, Doç. Dr. Tekin ÇOLAKOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Dostluklarını ve desteklerini her alanda hissettiğim, ailecek tanıma imkânı tanıdığım, ihtiyaç duyduğum zamanlarda benim için ellerinden gelenin fazlasını yapan Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Kaan Esentürk'e ve Doç. Dr. Serkan KURTİPEK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sevgili oda arkadaşım Arş. Grv. Dr. Okan Burçak ÇELİK'e dostluğu ve destekleri için teşekkür ederim. Arş. Grv. Kadir KESKİN'e ve Arş. Grv. Yunus Emre YARAYAN'a arkadaşlıkları ve paylaşımları için teşekkür ederim. Ayrıca, hiçbir isteğimi geri çevirmeyen Fakülte Sekreterimiz Mehmet ÖNDER'e teşekkür ederim.

Son olarak beni bugünlere getiren ve desteklerini hayatımın her anında yanımda hissettiğim annem ve babama, kardeşime, manevi ve maddi desteğini her zaman yanımda hissettiğim amcam Hamdi GÜNGÖR'e, hayatımın son birkaç yılında benimle birlikte bütün zorlukları yaşayan sevgili eşim Kübra GÜNGÖR'e ve hayatımıza yeni katılan ailemizin en küçük üyesi kızım İnci GÜNGÖR'e sonsuz şükran ve minnetlerimi sunarım.

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL
YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNİN ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNE
OLAN ETKİSİNDE BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN ARACILIK ROLÜ**

(Doktora Tezi)

Nuri Berk Güngör

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2019

 Z

Araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyoneliğine etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolünün belirlenmesidir. Katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğretmen profesyoneliğini etkileyeceği ve bilişsel esnekliğin bu ilişkide bir aracı etkiye sahip olduğu ileri sürülmüştür. Araştırmada söz konusu değişkenler arasındaki olası ilişkileri gösteren bir model kurulmuş ve bu model yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Araştırmanın  alışma grubunu, 2018-2019 eğitim- ğretim yılında Ankara ili sınırlarında bulunan merkez ilçelerde Millî Eğitim Bakanlığı personeli olarak görev yapmakta olan 162’si kadın, 289’u erkek olmak üzere toplam 451 beden eğitimi ve spor  ğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010)’nın dilimize uyarlamış olduğu “Bireysel Yenilikçilik  l eği”; Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen,  elikkaleli (2014)’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirerek dilimize uyarlamış olduğu “Bilişsel Esneklik  l eği”; Tschannen-Moran, Parish ve Dapaola (2006)’nın geliştirdiği, Cerit (2012) tarafından dilimize uyarlanan “ ğretmen Profesyoneliizm  l eği” kullanılmıştır. Veri seti üzerinde gerçekleştirilen Shapiro-Wilk testi

ile skewness ve kurtosis değerleri verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, Independent-Samples T- Testi, One-Way ANOVA ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}$ =67.56) dikkate alındığında; sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları ve yenilikçilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}$ =3.90) ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden alınan ortalama puan ($\bar{X}$ =3.59) incelendiğinde, bilişsel esneklik ve profesyonelizm düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğu belirtilebilir. Cinsiyet değişkenine göre gerçekteştirilen analizlerde; fikir önderliği alt boyutuna, deneyime açıklık alt boyutuna, risk alma alt boyutuna, toplam bireysel yenilikçilik puanına ve toplam öğretmen profesyonelizm puanına göre kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Değişime direnç alt boyutunda ise erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Katılımcıların toplam bilişsel esneklik puanı dikkate alındığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Okul türü değişkenine göre öğretmen profesyonelizm puanı incelendiğinde, ortaokullarda görev yapmakta olan katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik, bilişsel esneklik ve öğretmen profesyonelizmi ile hizmet süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modeli sonuçları önerilen modeli desteklememektedir. Bu sonuca göre; katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyonelizmini etkilediği, ancak bilişsel esnekliğin modelde aracılık rolünü gerçekteştirmedeği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Bireysel Yenilikçilik, Bilişsel Esneklik, Öğretmen Profesyonelizmi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Yapısal Eşitlik Modellemesi

Sayfa Adedi : 129

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Fatih YENEL

İkinci Danışman : Prof. Dr. Ekrem Levent İlhan

**INTERMEDIATING ROLE OF COGNITIVE FLEXIBILITY ON THE
EFFECT OF INDIVIDUAL INNOVATION LEVEL OF PHYSICAL
EDUCATION AND SPORTS TEACHERS ON TEACHER
PROFESSIONALISM**

(Ph.D Thesis)

Nuri Berk Güngör

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2019

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the mediating role of cognitive flexibility in the effect of individual innovation level of physical education and sports teachers on teacher professionalism. It has been suggested that individual innovation levels of the participants will affect teacher professionalism and cognitive flexibility has a mediating effect in this relationship. In the study, a model was established showing the possible relationships between these variables and tested using structural equation modeling. The study group of the research consists of 451 physical education and sports teachers, 162 women and 289 men working in the central districts of Ankara in the 2018-2019 academic year. As data collection tools; Hurt, Joseph and Cook (1977) developed by Kılıçer and Odabasi (2010) 's that have adapted our language "Individual Scale Innovation"; Martin and Rubin (1995) developed by Çelikkaleli (2014) by performing the validity and reliability of which have adapted our language "Cognitive Flexibility Scale"; "Teacher Professionalism Scale, developed by Tschannen-Moran, Parish and Dipaola (2006) and adapted to our language by Cerit (2012) was used. With the Shapiro-Wilk test performed on the data set, skewness and kurtosis values showed normal distribution of the data. In addition to descriptive statistics,

Independent-Samples T-Test, One-Way ANOVA and structural equation modeling were used for data analysis. When the average score ($\bar{X}$ = 67.56) of the participants was taken into consideration as a result of the analyzes carried out; It can be stated that they are in the category of interrogators and their levels of innovation are above average. When the average score ($\bar{X}$ = 3.90) of the participants' Cognitive Flexibility Scale and the average score ($\bar{X}$ = 3.59) from the Teacher Professionalism Scale were examined, it could be stated that the level of cognitive flexibility and professionalism was above average. In the analyzes performed according to gender variable; A significant difference was found in favor of female participants according to the idea leadership sub-dimension, openness to experience sub-dimension, risk taking sub-dimension, total individual innovation score and total teacher professionalism score. In the sub-dimension of resistance to change, a significant difference was found in favor of male participants. When the total cognitive flexibility score of the participants was taken into consideration, no significant difference was found according to the gender variable. When the teacher professionalism score was examined according to the school type variable, a statistically significant difference was found in favor of the participants working in secondary schools. There was no statistically significant relationship between individual innovation, cognitive flexibility and teacher professionalism and duration of service. The results of the structural equation model created to test the hypotheses of the study do not support the proposed model. According to this result; It was found that the level of individual innovation of the participants affected teacher professionalism, but cognitive flexibility did not perform the mediating role in the model.

Key Words :Individual Innovation, Cognitive Flexibility, Teacher Professionalism, Physical Education and Sports Teacher, Structural Equation Modeling

Page Number : 129

Supervisor : Asst. Prof. Dr. Fatih YENEL

Co-Supervisor : Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. İlgili Araştırmalar	5
BÖLÜM II	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Bireysel Yenilikçilik	12
2.1.1. Yenilik ve Yenilikçilik	12
2.1.2. Bireysel Yenilikçilik Kavramı	15
2.1.3. Bireysel Yenilikçilik Türleri	17
2.1.4. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim	20
2.2. Bilişsel Esneklik.....	21
2.2.1. Bilişsel Esneklik Kavramı	21
2.2.2. Bilişsel Esnekliğin Gelişim Süreci	24
2.2.3. Bilişsel Esneklik ve Kuramsal Yaklaşımlar	25

2.2.4. Bilişsel Esneklik ve Öğrenme.....	26
2.3. Öğretmen Profesyoneliizmi	27
2.3.1. Profesyonellik ve Profesyoneliizm.....	27
2.3.2. Öğretmenlik Mesleği	28
2.3.3. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyoneliizm	30
2.3.4. Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Süreci	32
2.3.5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	34
2.4. Beden Eğitimi ve Spor.....	38
2.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı.....	38
2.4.2. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Eğitim İçindeki Yeri	39
2.4.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Eğitimi	40
2.4.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Genel Amaçları	43
BÖLÜM III	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler	45
3.2. Araştırma Grubu.....	46
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	48
3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği.....	48
3.3.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği	50
3.3.4. Öğretmen Profesyoneliizm Ölçeği.....	50
3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Testi	50
3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri	54
3.6. Verilerin Analizi	55
BÖLÜM IV.....	57
BULGULAR VE YORUM	57
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.5.1. Yapısal Eşitlik Modeli	63
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.6.1. Aracılık Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeliyle Testi	65

BÖLÜM IV.....	68
TARTIŞMA VE SONUÇ	68
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	68
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	71
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	73
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	74
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	76
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	78
4.7. Öneriler	79
KAYNAKLAR.....	81
EKLER	101
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	102
EK 2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği.....	103
EK 3. Bilişsel Esneklik Ölçeği	104
EK 4. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği.....	105
EK 5. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	106
EK 6. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği İzin Yazısı.....	107
EK 7. Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni	108
EK 8. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği Kullanım İzni.....	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler</i>	47
Tablo 2. <i>Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Uyum Değerleri</i>	52
Tablo 3. <i>Bilişsel Esneklik Ölçeği Uyum Değerleri</i>	53
Tablo 4. <i>Öğretmen Profesyonellik Ölçeği Uyum Değerleri</i>	54
Tablo 5. <i>Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları</i>	55
Tablo 6. <i>Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri</i>	55
Tablo 7. <i>Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalaması ve Puan Ortalamalarının Alt Boyutlara Göre Dağılımı</i>	57
Tablo 8. <i>Katılımcıların Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonellik Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamaları</i>	58
Tablo 9. <i>Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik, Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonellik Ölçeklerinden Alınan Ortalama Puanın Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 10. <i>Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik, Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonellik Ölçeklerinden Alınan Ortalama Puanın Okul Türüne İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	59
Tablo 11. <i>Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik, Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonellik Ölçeğinden Alınan Ortalama Puanların Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları</i>	60
Tablo 12. <i>Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri</i>	64
Tablo 13. <i>Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları</i>	64
Tablo 14. <i>Aracılık Etkisini Ölçmek İçin Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri</i>	66
Tablo 15. <i>Aracılık Etkisini Ölçmek İçin Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları</i>	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yenilikçilik kategorileri	17
<i>Şekil 2.</i> Araştırma modeli	46
<i>Şekil 3.</i> Bireysel yenilikçilik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi	51
<i>Şekil 4.</i> Bilişsel esneklik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi	52
<i>Şekil 5.</i> Öğretmen profesyonelizm ölçeği doğrulayıcı faktör analizi	53
<i>Şekil 6.</i> Yapısal eşitlik modeli	63
<i>Şekil 7.</i> Aracılık etkisi için oluşturulan yapısal eşitlik modeli.....	95

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
B.Y.Ö.	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği
B.E.Ö.	Bilişsel Esneklik Ölçeği
Ö.P.	Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği
D.D.A.B.	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Alt Boyutu
F.Ö.A.B.	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Alt Boyutu
D.A.A.B.	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Alt Boyutu
R.A.A.B.	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Alt Boyutu
Y.E.M.	Yapısal Eşitlik Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde ülkelerin belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmaları ve gelişimlerini devam ettirebilmeleri eğitim seviyeleri ile doğrudan ilgilidir. Eğitimin kalitesini belirleyen ve bu kaliteyi devam ettirecek kişiler ise eğitimcilerdir. Ülkelerin kendisini geliştirmiş, mesleki alan bilgisi yüksek, istikrarlı, kararlı, azimli, problem çözme becerisine sahip, verimli, rasyonel ve sabırlı profesyonel eğitimcilere sahip olmaları gerekmektedir. Değişen ve gelişimine devam eden teknolojik, yeniliklere açık ve üretken eğitim kitlesinin oluşturduğu bir eğitim sisteminin varlığına ihtiyaç vardır (Karaman, 2016).

Eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında en etkili olanlardan birisi de öğretmenlerin mesleki niteliğidir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki anlayışlarını ve mesleki uygulamalarını profesyonel bir şekilde yapılandırmaları, eğitim sistemlerinin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Küçükbere, 2019). Sağlıklı bir toplumun oluşumunda en önemli unsur eğitim sistemi ve onun etkin şekilde işlerliğidir. Bu sistemin ana unsurunun öğretmen olduğu ve diğer unsurlar dikkate alındığında etkileme gücünün fazla olduğu bilinmektedir (Çapa ve Çil, 2000, s. 69). Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin kalitesi ne kadar yüksek olursa eğitim de o ölçüde nitelikli olacaktır. Dolayısıyla eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için öncelikli olarak öğretmen niteliğinin artırılması gerekmektedir. Öğretmen niteliğini belirleyen unsurlar arasında öğretmen profesyonelizmi etkin bir rol oynamaktadır.

Eğitim ve öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlanması, öğretmenlerin bu sürece uyum sağlama gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla getirilen değişikliklerin sebep olduğu yeni durum ve süreçlere uyum sağlama; sahip olunan bakış açısının değişimi ve problemlere çok yönlü odaklanma kapasitesi olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyi bu uyum odaklı süreci etkilemektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde bilişsel esneklik; yeni bir durum ve değişimle ilgili olarak kişisel özellikler ışığında bilişsel şemaların düzenlenmesi ile durum ve değişime uyum sağlanması anlamına gelmektedir (Gündüz, 2013; Sevim, 2015). Bununla beraber; bilimin gelişmesi teknolojik unsurların önemini gün geçtikçe artırmaktadır. Bu durum öğretim tekniklerini de etkilemektedir ve geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde çağın farklılaşan koşullarına uygun olarak sorgulayan, olayları farklı bakış açıları ile değerlendirebilen, gelişime açık bir şekilde üreten ve özgüvene sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Atlı, 2019). Bu hedefin gerçekleşebilmesi için eğitmen konumunda olan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin önem taşıdığını ifade etmek mümkündür. Lu, Yao ve Yu (2005, s.251), yenilikçilik düzeyi yüksek olan bireylerin yeni bilgilere sahip olma becerilerinin de gelişmiş olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin yenilikçilik düzeyi mesleki kalitesini de etkilemektedir.

Eğitimin bütünlüğü içerisinde önemli yere sahip olan ve tamamlayıcı rol üstlenen beden eğitimi ve spor, eğitimin genel ve özel amaçlarını fiziksel aktiviteler yoluyla kazandırmaktadır. Günümüzde beden eğitimi ve spor, yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insanın fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini amaç edinen ve genel eğitimin tamamlayıcısı aynı zamanda ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir. Çocuğun ve gençlerin içindeki saldırganlığın ve geçimsizliğin törpülenmesi, yetişkinlerin günlük hayattaki sıkıntı, yorgunluk ve tekdüzeliğin verdiği gerginliklerin giderilmesi beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle gerçekleştirilmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda, bireylerin hayatları rutinleşmekte, beşerî ve sosyal ilişkiler azalmakta, boş zamanlar artmakta ve yeterli hareket imkânı bulanamamaktadır. Bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı bir toplum yaratabilmek için, örgün eğitim kurumlarının yanında yaygın spor eğitimine de gerekli önem verilmelidir (Yetim, 2010, s.189).

Bireylerin küçük yaş gruplarında sportif etkinliklere yönelik farkındalık kazanmaları ve etkin bir şekilde bu tür faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri için beden eğitimi ve spor derslerinin önemi büyüktür. Sportif faaliyetlerin bireylerin yaşamında kalıcı bir şekilde yer

edinebilmesini sağlamak beden eğitimi ve spor derslerinin temel hedeflerindendir. Derslerin hedeflenen kazanımları sağlamasının, dersi veren öğretmenin niteliği ile ilgili olduğu bilinen bir gerçektir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin profesyonelizm düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin yenilikçilik seviyelerinin profesyonelizm düzeyine etkisinin aracı değişkenin de dahil edildiği teorik bir model aracılığıyla tespit edilmesinin, öğretmen yeterliliği ile ilgili çalışmalara ışık tutacağı düşüncesi bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyonelizmine Olan Etkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü”nü tespit etmektedir.

Bu genel amaç kapsamında faydalanılacak alt problemler aşağıda verilmiştir.

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik, bilişsel esneklik ve profesyonelizm düzeyleri hangi seviyededir?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik, bilişsel esneklik ve profesyonelizm düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik, bilişsel esneklik ve profesyonelizm düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik, bilişsel esneklik ve profesyonelizm düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyonelizmine bir etkisi var mıdır?
6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyonelizmine olan etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumun yapısında oluşan değişimler ve farklılaşmalar eğitim sisteminin felsefesi hakkındaki düşünceleri değiştirmektedir. Bu değişim öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin güncellenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlere yüklenen yeni sorumluluklar toplum tarafından beklentinin de artmasına sebep olmakta ve eğitim sistemin kalitesi öğretmenlerin sorumluluklarını ne düzeyde yerine getirdiği ile ilgili olarak değişmektedir. Bu noktada öğretmenlerden beklenen eğitim-öğretim süreçlerinde mesleki profesyonellik anlayışı ile hareket ederek eğitimin niteliğinin artmasına katkı sağlamalarıdır. Profesyonellik düzeyleri düşük olan öğretmenler kurum kültürüne olumsuz etkide bulunarak okul iklimine zarar vermektedirler. Bu durum okullarda amaçlanan akademik ve sosyal gelişimi de baltalamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri sadece kendilerini ilgilendiren bir durum değil, okulların ve eğitim sisteminin de önemli bir parametresidir.

Öğretmenlerin niteliği konusuna ek olarak, yenilikçi bireylerin kendilerini geliştirmeye daha yatkın kişiler olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemindeki paradigma değişimleri, teknolojik gelişmeler ve genç nesillerin kültürel farklılıkları göz önüne alındığında öğretmenlerin yeniliklere açık bir konumda bulunmaları eğitim kalitesini etkileyen unsurlar arasındadır. Yeniliklere kapalı olan bir öğretmenin, sistemsel ve kültürel değişimlere adapte olabilmesi ne yazık ki istenilen düzeyde olmayacaktır. Bu sebeple eğitim kadrolarının yenilikçi bireylerden oluşması önem taşımaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğretmen profesyoneliğine etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolünün incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlamasının yanı sıra; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin profesyonellik düzeyinin belirlenmesi ile birlikte, öğretmen profesyoneliğine etki edebilecek faktörlerin tespit edilebilmesi, elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen niteliğinin gelişimine katkı sağlayacağını düşünülmesi çalışmanın önemini ifade etmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya gönüllü olarak katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, araştırma kapsamında uygulanan ölçeklere içtenlikle ve dürüst bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı personeli olarak görev yapmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın problem cümlesi ele alındığında literatürde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışma kapsamında incelenen üç özelliğin kullanıldığı farklı kurguda çalışmalar mevcuttur.

Tırpan (2016) spor eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan bireylerin bireysel yenilikçilik ve genel öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlediği çalışmasında; bireysel yenilikçilik düzeyi ile cinsiyet, üniversite, program ve sınıf değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ve katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerinin "sorgulayıcı" seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca genel öz yeterliliklerinin cinsiyet, üniversite, program ve sınıf değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sahip olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak; çalışmada yer alan öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ile genel öz yeterliliklerinin arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Könings, Gruwel ve Merrienboer (2007) eğitim tasarımlarını ortaya çıkarabilmek amacıyla öğretmenlerin yeniliklere olan bakış açılarını çalışmasında incelemiştir. Araştırmaya liselerde görev yapmakta olan öğretmenler katılmıştır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanlarındaki yeniliklere karşı olan algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları; öğrenme ortamlarına yenilikçi modellerin eklenmesinde ve uygulama haline getirilmesinde eğitim bilimciler ile öğretmenlerin iş birliğinin, nitelikli eğitim ve öğretim uygulamaları sayesinde yenilikçilik düzeyi yüksek bireyleri topluma kazandırılabilceğini göstermektedir.

Yüksel (2019) “Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknoloji kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada; ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin, bireysel yenilikçilik özelliklerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, cinsiyet değişkeninin teknoloji okuryazarlığı ve teknolojiyi derse entegre etmede erkek öğretmenler lehine önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun oluşmasında erkek öğretmenlerin risk alma düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olmasının etkisi olduğu görülmüştür. Bunun yanında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı bağlamında kendilerini üst seviyede gördükleri belirtilmiştir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bireysel yenilikçilik özelliklerinin teknoloji kullanımı konusunda önemli bir fikir verdiği düşünülmüştür. On altı yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin değişime direnç puanlarının gittikçe artması önemli bir aşama olarak değerlendirilmiştir.

Loogma, Kruuscall ve Ümarik (2012) bir yenilikçilik modeli olan e-öğrenmenin kabullenilmesi ile ilgili yenilikçilik sınıflandırılması oluşturmuşlardır. Araştırmada katılımcı olarak Estonya’da ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenler yer almıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yer aldıkları yenilikçilik kategorisi ile e-öğrenme araçlarını kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yenilikçilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin e-öğrenmeye daha açık oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini etkileyen unsurlar arasında kurum yönetiminin tavrının, motivasyon düzeyinin ve e-öğrenme konusundaki yeterliliklerin olduğu ifade edilmiştir.

Kaya (2017) biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyini incelediği çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile kategorilerinin belirlenmesi ve bunların okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim düzeyi ve günlük internet kullanımı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorisi bakımından çoğunluğu 'sorgulayıcı' kategorisinde bulunmaktadır. Ancak 'öncü' kategorisinin 'sorgulayıcı' kategoriye yakın bir frekansa sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bireysel yenilikçilik düzeyleri bakımından çoğunluğun yüksek düzeyde yenilikçilik düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur. Okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre bireysel yenilikçilik puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Günlük internet kullanımı değişkenine göre ise bireysel yenilikçilik puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Othman (2016) Malezya’da ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonuçları; bireysel yenilikçilik ile liderlik, cesurluk ve şeffaflık gibi özellikler arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, dürüst davranışlar sergileme özelliği ile yenilikçilik arasında da bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise, yenilikçiliğin bir kültür olarak benimsenmesinde öğretmenlerin liderlik becerileri sergileyebilmeleri de aktif bir rol oynamaktadır.

Yılmaz (2018) bireysel yenilikçilik ile mesleki değerleri yansıtma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın amacı ise ilkokul da görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtma düzeylerini belirleyerek görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak ve öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Öğretmenlerin kişisel değişkenleri doğrultusunda bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ise cinsiyet, yaş, kıdem, çalışan sayısı, branş, öğrenim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğe yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kadın ya da erkek, yaşları, kıdemleri, branşları, çalıştıkları çalışan sayısı ve lisans ya da lisansüstü eğitime sahip olmaları öğretmenlerin, bireysel yenilikçiliğe ilişkin görüşlerinde etkili değişkenler değildir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni bireysel yenilikçiliğin deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarında, branş değişkeninde ise risk alma boyutunda anlamlı fark oluşturmuştur. Ayrıca bireysel yenilikçiliğin, mesleki değerlerin geneli ile iş birliğine açıklık boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutlarında orta düzeyde pozitif yönlü, şiddete karşı olma boyutunda ise orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Üzümcü ve Müezzın (2018) “Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi” isimli çalışmasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde görevli öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunda yaşa göre, bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutunda, genel bilişsel esneklik düzeylerinde kıdeme göre ve bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu düzeyinde görev yapılan kuruma göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde cinsiyete, yaşa, görev yapılan kuruma, takdir alıp almama ve mesleğini severek yapıp yapmama

durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyi ile mesleki doyum düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Lau (2012) kültürlenme ve kültürel stresi açıklamada bilişsel esnekliğin rolünü incelenmiştir. Sonuçlar dikkate alındığında, kültürleşme ve kültürlenmenin stres düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Bununla beraber bilişsel esneklik iki kültürlü stres ile anlamlı ve negatif bir şekilde ilişkilirken, çoklu regresyon analizleri bilişsel esneklik ile iki kültürlü stres arasındaki ilişkinin kültürleşme ve kültürlenme düzeylerine bağlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları; bilişsel esnekliğin sadece hedef dışı kültürden gelen etkileşimi azaltmak ve iki kültürlü beklentileri izlemek için önemli olabileceğini göstermekle kalmayıp, aynı zamanda iki kültürlü yetkinlik geliştirirken, kültürel ve kültürel deneyimler arasındaki dengeyi ve esnekliği geliştirmenin önemini vurgulamaktadır.

Sevim (2015) “Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterli algılarını yordama düzeyinin incelenmesi” isimli çalışmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin, kaynaştırma eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını ne derece yordadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda; kaynaştırma eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile bilişsel esneklik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, öz yeterliğin yapılandırmacı anlayış ile düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu, bilişsel esneklik ile geleneksel anlayış arasında negatif yönde, yapılandırmacı anlayış ile ise pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda bilişsel esneklik ile yapılandırmacı anlayış değişkenlerinin birlikte kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin toplam varyansının yaklaşık %17’sini açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sadece bilişsel esneklik değişkeninin öğretmen yeterliğini anlamlı seviyede yordadığı görülmüştür.

Katovsich (2007) affetmenin bilişsel esneklik ve empati üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada; affetme davranışının kişilerarası bilişsel esnekliği etkilediğini belirlemiştir. Bununla beraber bir bütün olarak affetme öğelerinin kişilerarası bilişsel esnekliği yordadığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla affetmenin öğelerinin kişilerarası bilişsel esnekliğin bir göstergesi olduğu belirlenmiştir.

Yaşar Ekici ve Balcı (2019) “Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi” isimli araştırmasında katılımcıların

bilişsel esneklik ve duygusal tepkisellik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyi arttıkça, duygusal reaktivite düzeyi azalmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esnekliği ve duygusal reaktivite düzeyleri yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, yaşadıkları yer türü ile gelir düzeyi, okul öncesi öğretim programı seçme nedenleri, her türlü spora ilgi gösterme nedenleri ve algıladıkları ebeveyn tutumu bakımından önemli ölçüde değişmiştir.

Başpınar (2019) “Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücü” başlıklı çalışmada; sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koyarak adayların bu değişkenler yönünden öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordamayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin, öğretmenlik mesleki yeterliliklerinin güçlü birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber üstbilişsel, bilişsel esneklik becerileri ve öğretmenlik mesleki yeterlilikleri arasında orta ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üstbilişsel, bilişsel esneklik becerileri ve öğretmenlik mesleki yeterliliklerinin, cinsiyet ve lise türü değişkenleriyle arasında anlamlı bir fark olmadığı, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenleriyle arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Kılınç (2014) “Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü” isimli çalışmada, okul kültürü ile öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan örgüt kültürü boyutunun görev kültürü olduğunu ve öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir. Örgüt kültürünün destek ve görev kültürü boyutlarının öğretmen profesyonelizmiyle olumlu yönde anlamlı, bürokratik kültür ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçları öğretmen profesyonelizminin anlamlı yordayıcılarının destek kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültür olduğunu göstermektedir.

Day (2002) “Öğretmen profesyonelizmi ve kimliğinde okul reformu ve geçişleri” başlıklı çalışmada son yirmi yıl içinde profesyonellik kavramına ilişkin geçişleri açıklamayı amaçlamıştır. Sonuç olarak; müfredatın, dayatılan değişikliklerin ve kamu hesap verilebilirliğinin arttırılmasının bir sonucu olarak çoğu ülkede öğretmenler kariyerleri süresince dış kalite, ilerleme arzusu, başarı kriterlerine bağlı olarak çalışmak durumunda

oldukları ifade edilebilir. Araştırmacılar deneyimli öğretmenlerin kimliklerini korumalarına rağmen geleneksel yöntem kullanımlarında azalma meydana geldiği belirlenmiştir. Bu tür yapılarda; öğretmenlerin kimliklerine dikkat edilmesi motivasyon, etkinlik, bağlılık, iş tatmini ve etkililiğinin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Cerit (2012)'in “Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki” başlıklı çalışması, okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin profesyonel davranışları sergilemeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın verileri 2011-2012 öğretim yılında Bolu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan 260 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi ise etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir açıklayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenlerine göre ilköğretim okullarının düşük düzeyde etkili bürokratik yapıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre ilköğretim okulları kural ve düzenlemelerin ayrıntılı şekilde belirlendiği ve öğretmenlerin bunlara göre öğretim etkinliklerini yapmalarının istenildiği, kararların yöneticiler tarafından alındığı, hiyerarşinin önemsendiği ve öğretmenlerin yöneticiler tarafından yakından kontrol edildiği bir örgütsel yapıya sahiptir.

Tschannen-Moran (2009) “Okullarda öğretmen profesyonelliklerini geliştirmek: Liderlik oryantasyonunun ve güvenin rolü” isimli araştırmasında öğretmenlerin liderlik ve güven olgusu perspektifinden profesyonellik kavramını ele almıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen profesyonellik düzeyinin sadece okul liderlerinin mesleki yönelimleri ile değil aynı zamanda okul güveniyle de ilgili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin müdüre ve okula yönelik güvenlerinin profesyonellik davranışlarını açıklamada etkili olduğu, öğretmen ve öğrenciye yönelik okul güveninin aracı bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Yirci (2017) “Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri” başlıklı çalışmada öğretmen görüşlerine göre öğretmen profesyonelliği kapsamında öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma kullanılarak yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezindeki üç farklı okul türünden (ilkokul-ortaokul- lise) toplam 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri önündeki en büyük engellerin; mevcut statükocu yapıdan, bakanlık uygulamalarından, ekonomik sebeplerden ve okulun fiziki imkânlarından kaynaklandığını

düşünmektedir. Kişisel gelişim önündeki en büyük engelin ise öğretmenlerin kendisi olduğu savunulmuştur. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin önündeki engellerin kaldırılması için mevcut statükocu yapının değiştirilmesini ve daha nitelikli, amaca hizmet eden hizmet içi eğitim ve seminerlerin sayısının artırılmasını önermişlerdir. Ayrıca öğretmenlikte kariyer sisteminin getirilmesinin mesleki ve kişisel gelişim için yeni bir heyecan ve motivasyon sağlayacağı belirtilmiştir.

Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) “Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmasında araştırmanın örneklemini, Elâzığ şehir merkezindeki 14 okulda çalışan 153 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişime yönelik tutumun mesleki profesyonelliği anlamlı düzeyde yordadığı ve mesleki profesyonelliğin %32’sini açıkladığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları mesleki gelişime yönelik tutumun mesleki profesyonelliği açıklamada kullanılabilecek önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Bireysel Yenilikçilik

2.1.1. Yenilik ve Yenilikçilik

Yenilik kavramı Türk Dil Kurumu'na göre; eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarla değiştirme olarak tanımlanmıştır. Goldsmith ve Foxall (2003, s.322) yeniliği tanımlarken, belirli bir hedef kitle tarafından kabul edilen ve farklılık sağlayan şey olduğunu ifade etmiştir. Rogers, Medina, Rivera ve Widey (2005) herhangi bir birey veya toplum tarafından yeni olduğu düşünülen bir uygulama ya da nesnenin yeniliğe atıfta bulunduğunu belirtmiştir. West ve Farr (1989) ise bir bireyin biriminde çalışma rolüne yeni fikirler, ürünler prosedürler sağlamak adına gerçekleştirdiği istemli davranışları yenilik olarak tanımlamıştır. Bu davranışlara örnek olarak da yeni teknolojiler ve teknikler tanıtmak, hedeflere ulaşabilmek için yeni yollar önermek, görevlerini yerine getirebilmek için bu yolları denemek ve yeni fikirlerin uygulanmasını kolaylaştırmak gösterilebilir. Osborne (1998) yenilik ile ilgili kavramsallaştırmasını dört başlıkta ifade etmiştir.

Gelişimsel Yenilikler

Bir hizmetin hali hazırda bulunan bir kitle için değiştirilmesi ve geliştirilmesi olarak ifade edilebilir. Örneğin; tansiyon, depresyon ve ülser hastaları için yeni ilaçların üretilmesi.

Genişletici Yenilikler

Mevcut durumda üretilen bir hizmetin yeni bir kullanıcı kitlesine ulaştırılması olarak tanımlanabilir. Örneğın; ileri yaş grubunda kullanılan bir sağlık hizmetinin önleyici tedbir başlığı altında farklı bir yaş grubuna sunulması.

Evrimsel Yenilikler

Yeni hizmetlerin mevcut kullanıcılara ulaştırılması olarak ifade edilmektedir. Örneğın; atanmış olan öğretmenlerin geliştirilen müfredat programlarına ilişkin adaptasyonunun sağlanması.

Bütüncül Yenilikler

Yeni hizmetlerin yeni kullanıcılara ulaştırılması olarak ifade edilmektedir. Örneğın; yeni geliştirilen bir sınav sisteminin yeni öğrencilere uygulanması.

Yenilik kavramsal olarak incelendiğinde birçok araştırmacının farklı açılardan baktığı ve farklı unsurları dikkate aldığı görülmektedir. Bu unsurlar kavramın anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Uzkurt, 2008, s.18). Yenilikle ilgili özellikler ise aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Yenilik bir ürün, süreç veya fikir olabilir.
- Yenilik kavramında yeni olarak algılanan bir şey vardır.
- Yenilik kapsamında, kısa süreçte algılandığını barındırır.
- Yenilik farklı ve orijinal olandır.
- Yenilik yaşam kalitesini ve toplumun refah düzeyini arttırır.
- Yenilik onu kullananların yaşamında değişiklik yaratır.
- Yenilik süreçtir ve devamlıdır.
- Yenilik kavramı sosyal ve ekonomik fayda sağlayan bir araçtır.
- Yenilik en önemli rekabet aracıdır.
- Yenilik onu destekleyen kültürel bir ortamın ürünüdür.
- Yenilik problem çözme sürecidir.
- Yenilik fonksiyonlar arası bütünleşmenin bir ürünüdür.

- Yenilik çevreyle bütünleşmenin ve çevreye uyumun bir aracıdır.
- Yenilik yayılcı bir özelliğe sahiptir.

Bu özelliklere ek olarak yenilik kavramını anlayabilmek için yeniliğin ne olduğunun, nasıl oluştuğunun, hangi süreçlerden geçtiğinin, avantajlarının ya da dezavantajlarının, toplumla ilişkisinin ve özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2018).

Yenilikçilik kavramı, yeniliği kullanan ve gerçekleştirilen bireyler için ifade edilmektedir. Bireyin herhangi bir yeniliği çevresindeki kişilere göre daha önce benimsemesi olarak da nitelendirilmektedir (Rogers and Wallace, 2011). Yenilikçilik, bireyler ve örgütler vasıtasıyla oluşturulan yeni seçeneklerin gelişimi ve değişimi başlayacak şekilde uygulamalara dönüşmesidir (Yazıcı, 2000). Blake, Neuendorf ve Valdiserri (2003) yenilikçiliği kişinin ait olduğu çevredeki yeni oluşumları diğer bireylerden çabuk bir şekilde kabullenmesini içeren bir yaklaşım biçimi olarak ifade etmiştir. Bireyin yeni ve farklı unsurları ortaya çıkarmaya gönüllü olmasının da önem taşıdığını belirtmişlerdir.

Yenilikçilik, birçok kişi tarafından bilinen, belirli kalıpların dışına çıkmak, değişime arzu duymak, farklı olanı istemek, risk almak olarak tanımlanabilir ve bilgi ile de yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Yenilikçiliğin her birey için farklı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Her bireyin yenilikçilik algısı ve düzeyi farklılıklar gösterebilir. Bir birey herhangi bir yenilik unsurunu daha çabuk kabullenirken farklı bir kişi daha sonra benimseyebilir, yenilikleri kabul etme sürecinde de risk alma düzeyleri farklılaşabilir (Demirel ve Seçkin, 2008). Ayrıca yenilikçilik değişimin belirgin unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Toplumlararası, kurumlararası ve bireylerarası rekabet unsuru içeren durumlarda yenilikçilik ortadaki farklılığın temel noktalarından biridir. Mevcut kaynaklar ile eldeki potansiyeli birleştirerek daha önce ortaya koyulmamış düşünceleri geliştirmektir. Değişim olgusu ile birlikte yenilikçilik, devamlılığı ve daha iyi olmayı hedeflemektedir. Bununla beraber yeniliklere göre kendilerini düzenleyemeyen toplum, kurum ve kişilerin gelişim gösteremeyecekleri de açıktır (Drucker, 2002).

2.1.2. Bireysel Yenilikçilik Kavramı

Bireysel yenilikçilik, bireylerin karakteristik özellikleri ön planda tutularak ele alınan ve bireylerin kişisel özelliklerini, yenilikleri denemeye verdikleri tepkilerin farklılıklarını ifade etmek için kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2016). Kılıçer (2011) bireysel yenilikçiliği; kişinin yenileşmeye yönelik oluşturduğu tutum, isteklilik, yenileşmeyi kabul etme, günlük yaşama aktarma ve bu yenileşmelerden faydalanması olarak tanımlamıştır. Yuan ve Woodman (2010) bir yeniliği geliştirmek, benimsemek ya da uygulamak olarak ifade etmiştir. Bununla beraber; kişiden kişiye göre bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklılaşabileceğini söylemiştir. Bireylerin yenilikler ile ilgili tutumlarının değişimini gösteren bir özelliği de bulunmaktadır. Flynn ve Goldsmith (1993, s.1106) ise farklı bir bakış açısı ile bireysel yenilikçiliği; bir yeniliği bireylerin çevresinde yer alan diğer kişiler ile kıyaslandığında daha önce kabullenmesi olarak tanımlamışlardır. Rogers (2003) bireysel yenilikçiliği tanımlarken; bireylerin yenilikler karşısında risk alabilme becerisi, kabullenme ve gerçekleştirilecek deneyimlere karşı açık olabilmenin önemini ifade etmiştir.

Yenilikçi bireyleri diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerden birisi yeniliği takip etme eğilimidir. Bu eğilim olağanın dışında gerçekleştirenleri arama arzusu olarak da ifade edilebilir. Yeniliklerin benimsenmesinde ve kalıcılığının sağlanmasında etkili bir role sahiptir. Yeniliği takip etme eğilimine sahip olan bireyler bilgi edinirken doğrudan yenilikleri deneyerek amaçlarına ulaşırlar (Hirschman, 1980). Yenilikçi davranış ise, problemin belirlenmesi ve yeni düşüncelerin ortaya atılması ile başlar. Daha sonra yenilikçi birey düşüncesini güçlendirmek ister ve bir destek arar. Son adımda ise birey yeniliği somut olarak uygulamaya dönüştürür (Çakın, 2019). Ayrıca yenilikçilik düzeyi yüksek olan bireylerin yeni bilgilere sahip olma becerilerinin de gelişmiş olduğunu ifade etmek mümkündür (Lu, Yao ve Yu, 2005, s.251).

Bireysel yenilikçilik ile ilgili tanımlar incelendiğinde, yenilikçi bireylerde bulunması gereken birçok özellik olduğu görülmektedir. Çekmecelioğlu (2002) bu özellikleri aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

- Yenilikçi anlayışa sahip olan kişi mevcut olan durumla yetinmeyen kişidir.
- Hayal edebilme gücü yüksek olan kişidir. Yüksek olan hayal gücünü geleceğe uyarlamada sergiler.

- Değişken ve uyumlu bir yapıya sahiptir. Farklı görüşlere, değişmelere ve yeniliklere açıktır.
- Yeni ve farklı bağlantılar kurmaya önem verir. Görünümde bağlantının olduğu durumlar ile görünmeyen durumlar arasında ilişkiler arayıp, yeni bağlantılar bulur ve birleşim ortaya koyar.
- Yenilikçi anlayışa sahip olan kişi sorun ve iddia edilenler hakkında düşünüp, yeni tasarı geliştirir ve bir çözüme ulaşmayı amaçlar.
- Yenileşmeye istekli olan birey, ilişkilerin farkında olur. Kuralların ve yönelimlerin durumuna özen gösterir ve durumların arkasındaki görünmeyen resmi arar.
- Sürekli yeni şeyler öğrenmeye karşı gönüllüdür. Her zaman bilgiyi arar ve bilgileri sentezler, topladığı bilgileri ve eylemleri dengeli şekilde uygulayan bir yapıdadır.
- Sezgisel güçleri ile analiz etme gücünü dengeli biçimde ortaya koyar.
- İçinde bulunduğu durumlara göre başkaları ile iş birliği içinde olur.
- Öz eleştiride bulunur ve başkaları açısından değerli olmayı önemser.

Bireylerin eğitim seviyesinin yüksek olması, alanlarında tecrübe sahibi olmaları, yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilmeleri ve motivasyon sahibi olmaları da bireysel yenilikçilik düzeyine katkı sağlayan unsurlardır.

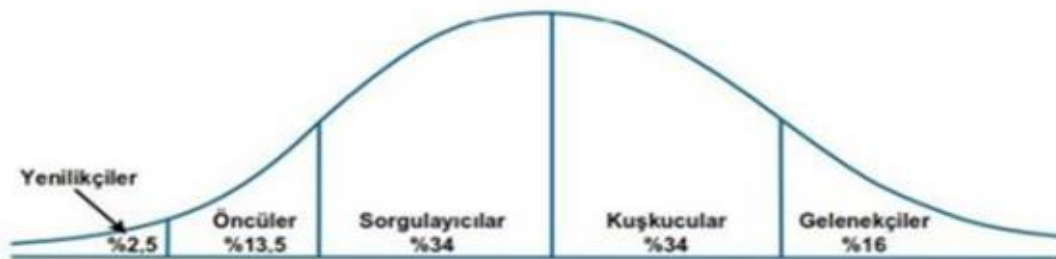
Goldsmith ve Foxall (2003, s.324-325) bireylerin karşılaştıkları yeni durumlara yönelik davranış ve tutumlarını açıklarken üç farklı yaklaşımdan yararlanmıştır. Bu yaklaşımlar davranışsal yaklaşım, genel kişilik özelliği ve özel kişilik alanı özelliğidir. Her bir yaklaşım araştırmacıların yenilikçiliği nasıl algılaması ve nasıl değerlendirmesi gerektiğine yönelik yargıları içermektedir. Davranışsal yaklaşım; yeniliğin kabullenilmesini zamana göre tanımlamaktadır. Bu yaklaşım yenilikçiliğin zaman anlayışı olarak da isimlendirilir ve yenilikçiliğin benimsenme süreçleri önem taşımaktadır. Bireyleri yenilikçi ve yenilikçi olmayanlar olarak kategorilere ayırır. Yeniliğin kabullenilme zamanlaması bireylerin o yeniliği kullanmasıyla başlar, sonraki süreçte ise yeniliği kullanmaya başlayan bireyler ardından gelenlere örnek olarak yeniliğin kullanılmasını sağlar. Yenilikçi olmayan bireylerinde o yeniliği kullanması ile birlikte “yeni” olarak nitelendirme gerçekleşir. Yeniliğin ortaya çıkmasından sonraki süreçte bireylerin benimseme süresi yenilikçiliğin değerlendirilmesinde önem taşımaktadır. Birey yeniliği ne kadar erken kabullenirse o kadar

yenilikçi olarak kabul edilir. Bununla beraber bu yaklaşımda yenilikçilik düzeyinin belirlenmesine katkı sağlayan bir yöntem daha vardır. Bu yöntemde göre; yeniliklerin yer aldığı bir listeden kullandıklarını işaretlemesi beklenir. Elde edilen cevaplara göre de yenilikçilik düzeyi belirtilir (Goldsmith ve Foxall, 2003, s.324-325).

Genel kişilik özelliği; bireylerin yeniliklere karşı tutum ve davranışlarının kendi bilişsel düzeyi ile ilgili olduğunu, kişilik özelliklerinin bu konuda etkin bir rol oynadığını belirtir. Bireyin yeniliklere karşı almış olduğu pozisyon ne kadar yenilikçi olduğunu da gösteren bir parametredir. Bireyde yenilikleri uygulama isteği varsa ve risk alabilme gibi özelliklere sahipse yenilikçi olarak ifade edilebilir. Özel kişilik alanı özelliği; yenilikçiliği bir kişilik karakteri olarak tanımlamaktadır. Burada temel husus bireylerin ilgilendikleri alanlara göre farklılıklar gösteren yenilikçilik özelliklerinin olmasıdır. Bireylerin gerçekleştirmek oldukları spor branşları, takip ettikleri film türleri ve ilgilendikleri markalar özelinde yenilikçilik düzeyinin değerlendirilmesi gerektiğine inanılmaktadır (Goldsmith ve Foxall, 2003, s.324-325).

2.1.3. Bireysel Yenilikçilik Türleri

Rogers (1995, s.247) toplumun yenilikleri benimseme sürecini açıklamayı amaçladığı çalışmasında; beş farklı kategorideki özelliklere göre bireyleri özelliklerine göre ayırmıştır. Rogers'ın Yeniliklerin Yayılması Modeli, bireyleri bir yeniliği en kısa zamanda benimseyenden en geç benimseyene göre “yenilikçiler (%2.5)”, “öncüler (%13.5)”, “sorgulayıcılar (%34)”, “kuşkucular (%34) ve “gelenekçiler (%16) olarak sınıflandırmaktadır.



Şekil 1. Yenilikçilik kategorileri

Yenilikçiler

Yenilikçi bireyler bulundukları sosyal çevre içinde yenilikleri genellikle ilk olarak benimseyen ve liderlik özellikleri gösteren kişilerdir. Yenilikçi bireyler gerektiğinde risk almasını bilirler ve cesaretli davranırlar. Bununla beraber girişimcilik ruhuna sahip ve farklı deneyimler yaşamaya da hevesli olan bireylerdir. Arzu ettikleri yeniliklerin getirebileceği belirsizlik havası ile başa çıkabilirler. Yenilikleri başarı koşulu olmadan kabullenebilirler. Bulundukları çevreye yeni fikirleri kazandırmada rol sahibidirler. Buna ek olarak yenilikçi bireyler aynı zamanda iyi eğitilmiş, girişken, teknolojiyi iyi kullanabilen, meraklı, arkadaş canlısı ve gelişmiş algılama becerisine sahip kişilerdir (Rogers, 1995, s.249). Yenilikçi bireyler toplumda az görülen kişilerdir. Yenilikleri deneme konusunda gönüllülük gösterirler. Bu sebeple yeniliklerin getirebileceği risklerle başa çıkmaları gerekebilir. Çevreleri dışında yer alan bireyler ile de iletişim halinde bulundukları ve girişken davranışlarından dolayı çevrelerinde sevilmebilirler (Kılıçer, 2011).

Öncüler

Öncüler kategorisinde yer alan bireyler sosyal çevrelerinde, yenilikleri ikinci sırada benimseyen gruptur. Yenilikçiler kategorisinde yer alan bireyler ile yenilikleri daha geç benimseyen grup arasında iletişim kurup, aracılık görevi yerine getiren kişilerdir ve erken benimseyenler olarak da adlandırılırlar. Yenilikleri benimseme hususunda temkinli davranışlar sergileyenlere ve geç harekete geçen bireylere öncülük etmektedirler. Çevreleri tarafından davranışları, tutumları kontrol ve takip edilecek birey olarak tanımlanırlar. Bu sebepten dolayı da çevreleri tarafından saygı duyulan bireylerdendirler. Yeni fikirleri kabullenme konusunda çevresindeki bireyler üzerinde etkili bir role sahiptirler. Öncüleri yenilikçi bireylerden ayıran husus çevrelerindeki kişilerin belirlemiş oldukları çizgilere bağlı olmalarıdır. Yeniliğe yönelik düşünceleri takip edildiğinden davranışları ve önerileri sosyal çevrelerindeki bireyler tarafından önemsenmektedir. Kısacası saygı duyulan kişilerden oluşmaktadır. Yenilikçi bireyler ile benzer olarak öncüler kategorisinde yer alan bireylerde iyi eğitime sahip bireylerden oluşmaktadır (Rogers, 1995, s.249; Yi, Fiedler ve Park, 2006).

Sorgulayıcılar

Sorgulayıcı bireylerin yenilikleri benimseme süresi, yenilikçi ve öncü bireylere göre daha fazladır. Bu tür kişiler erken davranan çoğunluk olarak da isimlendirilirler. Yenilikleri kabullenme konusunda sorgulayıcı ve dikkatli davranışlar sergilerler. Herhangi bir şeyi

kabul etmeden önce araştırma yapıp alternatifleri incelerler. Bu sebeple yenilikleri kabul etme süreleri uzar. Yenilikleri benimseme sürecinde hemen kabullenmeseler bile en son kabullenen de değildir. Yenilikleri benimseme noktasında dikkatli bir arzu gösterirler. İletişimlerinin iyi olması yeniliklerin aktarılması sürecinde önemli bir etki göstermelerine sebep olur. Fakat risk almaktan hoşlanmadıkları ve temkinli davranmalarından dolayı liderlik özellikleri yeterince iyi değildir. Genellikle ortalama olarak nitelendirilebilecek ekonomik düzeye aittirler. Bu tür bireyler için önem taşıyan bir başka unsur da yeniliğin kendi yaşam tarzlarına uygunluk durumudur (Rogers, 1995, s.250; Şahin, 2006).

Kuşkucular

Yeniliklere adapte olma konusunda çekingen olan bireylerdir ve geç davranan çoğunluk olarak da bilinirler. Genellikle kuşkucu bireyler çevrelerindeki bireylerin yenilikleri kabullenmesini şüpheli bir bakış açısı ile değerlendirip beklerler. Kuşkucular çevrelerinde önde gördükleri bireylerin fikirlerini ve önerilerini değerli bulurlar, bu kişilere göre de davranışlarını şekillendirirler. Kuşkucu olmaları en büyük özellikleridir. Herhangi bir yeniliği tam anlamıyla kabullenmeden önce güvenilir olduğu konusunda şüphe duymamaları gerekmektedir. Genellikle çevrelerindeki bireylerin yenilikleri kabul etmesini beklerler. Yeniliklerin getirebileceği sonuçlardan şüphe duymalarına rağmen, çevre ve arkadaş baskısı bu tür bireylerin yenilikleri kabullenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca kuşkucular, yenilikçilik düzeyi ortalama olan bireylerden hemen sonra kategorileştirilen kişilerdir. Betimlemek gerekirse kuşkucu bireyler; yaş ortalamaları yüksek, eğitim seviyeleri düşük ve genellikle teknolojik araçlardan daha az faydalanan bireylerdir. Buna ek olarak kişilerarası iletişime de önem veren bireylerdir. (Rogers, 1995, s.250; Uzku, 2008, s.8).

Gelenekçiler

Gelenekçi bireyler sosyal çevrelerinde yenilikleri en son benimseyen kişilerdir. Takipçiler olarak da adlandırılırlar. Kendilerini genellikle toplumdan soyutlarlar ve çeşitli bahaneler ile kapatırlar. Gelenekçilerin yeniliklere adapte olmaları çok uzun bir zaman dilimini gerektirmektedir. Yeniliği kabullenebilmeleri için çevredeki bireylerin kullandıklarını ve bunun sonucunda başarılı olduklarını görmeleri gerekir. Alacakları kararları geçmiş deneyimlerine ve geleneksel tutumları örnek alarak vermek isterler. Daha önce deneyimlenmiş olan yenilikler hakkında kesin ve tatmin edici bilgilere sahip olmak isterler. Yeniliklerin getirebileceği değişimlere karşı her zaman bir şüphe ile yaklaşırlar. Bu şüpheli yaklaşımları karar alma zamanını uzatmaktadır. Yenilikleri edinme konusunda kısıtlı

olanaklara sahiptirler ve gerekli olan bilgiye de sahip değildirler. Gelenekçi bireyler genellikle ekonomik düzeyi düşük, risk almayı sevmeyen kişilerdir (Rogers, 2003; Madran ve Esen, 2002; Aslaner, 2010).

2.1.4. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim

Günümüzde birçok ülke çeşitli unsurlar aracılığı ile bir yarış halindedir. Bu alanlardan birisi de eğitim sektörüdür. Genç nüfuslarının yenilikçi bireylerden oluşması ülkeler için gelişimi sağlayabilmek adına önem taşımaktadır. Yeniliklerin yayılmasında ve kabullenilmesinde yenilikçilik özelliği gösteren bireylerin katkısı olacaktır. Toplumda yenilikçi özelliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim sistemine sorumluluklar düşmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri de belli bir seviyede olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin yenilikçi bireyler olmaları öğrencilerine de olumlu yansıyacak ve yenilikçi bireylerin yetişmesinin önünü açacaktır (Yılmaz, 2018).

Eğitim ve yenilikçilik bir bütün olarak düşünüldüğünde birbirleri ile ilişki kavramlardır. Eğitim bireylerin yenilikçilik düzeylerini arttırmaya katkı sağlayarak yenilikle ilgili tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağlarken; yenilikçilik de gelişen teknolojinin eğitime entegre olmasını ve öğretim yöntemlerinin geliştirilerek öğretimin kalitesinin artırılmasını sağlayabilir. Okullarda yenilikçilik olgusuna ilişkin olumlu bir tutumun geliştirilmesi öğrenci başarısına katkı sağlayacaktır. Bununla beraber öğretmen kalitesinin de artacağı öngörülmektedir (Öztürk ve Summak, 2014). Toplumda gerçekleşen değişimler öğretmenlerin görev tanımlarını, kurum içi iletişim şekillerini ve kullandıkları öğretim yöntemlerini etkilemektedir. Öğretmenler çevrelerinde gerçekleşen yenilikleri takip edebilmeli ve bu yeniliklere yönelik kendi sistemini güncellemelidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (2010) yenilik kavramını; insan performansına yeni bir boyut ekleyen değişimler olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler aracılığı ile gerçekleştirilen eğitim ve öğretim doğrudan kişisel performans faktörünü de içermektedir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı Yenilikçi Öğretmenler Programı kapsamında yenilikçi öğretmenlerin özelliklerini belirlemiştir. Bu özellikler aşağıda verilmiştir.

- Öğretme ve öğrenme konularında oldukça tutkulu bireylerdir.
- Değişimi yakalamaya, risk almaya ve çıkabilecek zorluklar ile başa çıkmaya hazırlardır.
- Bilgi ve düşünme yoğunluğuna sahipler, analiz becerilerini devamlı kullanırlar.
- Eleştiren ve eleştirilere açık bireylerdir.
- Bilişim teknolojilerini eğitim ortamıyla bütünleştirirler.
- Eğitimde eski ve yeni yöntemleri harmanlayıp eğitimde daha etkili bir tutum sergilerler.
- Plan dışı ve hesaplanamayan sorunları etkili bir biçimde yönetirler.
- Yeni fikir ve uygulamalara açıktırlar (MEB, 2010, s.10).

Yenilikçi öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın bütünlükçü bir yapıda öğretmen profili betimlediği görülmektedir. Gerek problem çözme ve risk alma gerekse teknoloji kullanımını ön plana çıkaran bir yapıda olmaları istenmektedir. Yenilikçi öğretmenlerin gerekli eğitimler sonucunda eğitim sürecinin içinde yer almaları yetiştirilecek bireyler aracılığı ile ülkemizin gelişimine de ışık tutacaktır.

2.2. Bilişsel Esneklik

2.2.1. Bilişsel Esneklik Kavramı

Siegel (2001, s.87) bilişsel esnekliği; beynin iç veya dış ortamlardaki değişikliklere esnek bir şekilde uyarlanabilir davranışsal veya bilişsel tepkilerle cevap verebilme kapasitesi olarak ifade etmiştir. Bununla beraber Siegel (2001, s.87), insan beynin gelen bilgilere esnek bir şekilde bilişsel olarak cevap verme konusunda doğuştan gelen bir yeteneğe sahip olduğunu ve çevre ile esnek bir etkileşim yoluyla öğrenmenin gerçekleşeceğini belirtmiştir. Ayrıca, farklı kişiler ile iletişim halindeyken hızlı bir şekilde yeni stratejilere adapte olabilmek becerisi olarak da nitelendirmiştir. Scott (1962), “bireyin algısının gerçekleşen çevresel uyaranlara cevaben farklı bir şekilde değişme hazırlığı” olarak bilişsel esnekliği tanımlamıştır. Martin ve Rubin (1995) bilişsel olarak esnek olabilmek için, bireyin

kendinden emin hissetmesi ve uygun davranışı üretme konusunda kendi yeterliliğinin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sebeple bilişsel esnekliği kavramlaştırırken; bilişsel esnekliğin yürütülmesi sürecine odaklanan nesnel olarak ölçülebilen, nöropsikolojik bir boyut ve algılanan öz yeterlik üzerine odaklanan öznel farklı bir boyutu göz önüne almak gerektiğini belirtmişlerdir. Best ve Miller (2010) bilişsel esnekliğin, faaliyetler arasında akıcı bir şekilde değişim yapabilme yeteneğini ifade ettiğini ve yürütme işleminin bir bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Dawson ve Guare (2010, s.2) ise bilişsel esnekliği; engeller, yeni bilgiler ve hatalar karşısında planları gözden geçirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Kısacası, değişen koşullar karşısında adapte olabilme becerisi olarak nitelendirmiştir.

Bilişsel esneklik daha spesifik olarak incelendiğinde; bir nesnenin, fikrin ya da durumun farklı yönlerini tanıma ve dikkat noktasını değiştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber; bireylerin hataları etkin bir şekilde öğrenebilmesi, alternatif stratejiler geliştirmesi, dikkatini bölmesi ve uygun durumsal talepleri karşılamak için aynı anda birden fazla bilgi kaynağını işlemesi yeteneğidir (Anderson, 2002). Bilişsel esnekliğin bir başka yönü de kişinin karar verebilme, harekete geçme ve hem kendi hem de çevre üzerinde kontrol sağlayabilme yeteneği olarak öznel bir algı olmasıdır (Phalet ve Kosic, 2006, s.340).

Payne, Bettman ve Johnson (1993) bilişsel esnekliği bireyin uyum kapasitesi olarak nitelendirmiştir ve üç temel özelliğinin olduğunu ifade etmiştir. Bu özellikler bilişsel esnekliğin; öğrenme süreçlerini ifade eden bir beceri olarak deneyimle kazanılabildiğini, bilgi işleme stratejilerinin uyumunu içerdiğini ve bireyin belli bir görevi yerine getirdikten sonra yeni, beklenmedik çevresel değişimlere uyum sağlama beceri olduğunu vurgulamaktadır (Ereyi, 2016).

Bilişsel esneklik ilgili tanımlar incelendiğinde; bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireyler yaşamlarında beklenmedik şekilde değişen durumlar karşısında farklı çözüm yollarını düşünen, bu yollar arasında en işe yarar olanı seçen, değişen durumların üstesinden gelebilmek adına doğru davranışlar sergileyebilen kişiler olarak nitelendirilebilir. Bununla beraber bilişsel esneklik düzeyi deneyim ve öğrenme ile gelişebilen bir yetenektir (Tutuş, 2019). Parris ve Block (2008, s.258) bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin; aynı anda birden fazla şeyi algılayabildiklerini, uygun anlama ve uygun çıkarımlarla birden fazla ipucuna ulaşabildiklerini belirtmiştir. Herhangi bir kişi davranış değişikliğine gitmeden önce veya iletişim sürecini başlatmadan önce bilişsel esnekliğin ortaya çıkması gerekir. Kişiler arasındaki etkili sosyal etkileşimin öğrenmeye katkı sağladığı düşünüldüğünden, bilişsel

esnekliğin yaş ve eğitim seviyesinden bağımsız olarak öğrenme kalitesini de etkileyebileceği düşünülmektedir (Martin ve Rubin, 1995).

Bununla beraber; bireylerin sorumluluk sahibi ve öz güvenli davranışlar sergileyebilme becerileri bilişsel esneklikle de ilgilidir. İletişim kurma özellikleri, bilişsel esneklik düzeyi düşük olan bireylere göre daha gelişmiş ve çeşitlilik göstermektedir. Dolayısıyla kişilerarası etkileşimleri de gelişmiştir (Martin ve Anderson, 1998). Altıntaş ve Gültekin (2003) bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin bir takım kişilik özelliklerinin de diğer bireylere göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu özelliğe sahip olan bireylerin karşılaşılacak durumlara göre odaklanıp, motive olduklarını ve çözüm üretebilmek için değişikliklere açık olduklarını ifade etmişlerdir. Eğer bir bireyin bilişsel esneklik düzeyi düşük ise katı ve ritüelist tavır alma eğilimlerinin olduğu, aynı hatayı tekrar etme olasılığının da yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Asıcı ve İkiz (2015)'e göre; bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler yeni çözüm yollarını denemeye meyilli kişilerdir. İhtiyaçları karşılayabilmek amacıyla karşılaşılacak zor durumlarla mücadele ederek başa çıkabildikleri ifade edilebilir. Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin diğer bireylere göre daha başarılı, hayatlarından memnun ve mutlu bireyler olmaları beklenebilir.

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireyler çevrelerinin onlara sundukları seçenekleri ve olanakları algılayarak içsel süreçlerden geçirip, analiz ederek en doğru ve çözümleyici seçenekleri tercih edebilir ve davranışta bulunabilirler. Karmaşık üst düzey zihinsel süreçleri kapsayan bilişsel esneklik düzeyinin artmasıyla bireylerde çevrelerine ve değişik ortamlara uyum sağlama, seçenekleri ve olanakları algılama ve kendini yetkin hissetmede de artışın olabileceği söylenebilir (Kardeş, 2016).

Kişinin karşılaşabileceği problemlere sürekli tek bir çözüm yolu denemesi, problemin sebeplerine yönelik bir çıkarım yapamaması, kabullenmediği fikirleri yok sayması ve kendi düşünce sistemini çevresindeki kişilere dayatması hayatın farklı alanlarında problemler ortaya çıkabilir. Durumları farklı açılardan değerlendirememek ve uygun alternatifler oluşturamamak kişinin karşılaştığı problemi çözemeyerek umutsuzluğa kapılmasına sebep olabilir. Kurallarını ve düşünce sistemini çevresindekilere dayatması sonucunda ilişkileri yıpranabilir. Kişinin psikolojik uyumunu sağlayabilmesi, uygun başa çıkma becerilerine ve sağlıklı ilişkilere sahip olabilmesi için, bilişsel esneklik kilit bir role sahiptir (Altunkol, 2017).

Kısacası bilişsel esneklik, bireylerin ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlar karşısında bilişsel süreçlerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve bu zorlukların üstesinden gelebilmek için çözüm üretebilme becerisi olarak ifade edilebilir. Buna ek olarak bilişsel esneklik; bireylerin yaşamları süresince karşılaştıkları çevresel değişkenlere uyum sağlayabilmeleri için farklı bakış açıları geliştirebilen düşünsel yetiye sahip olabilmeleridir (Yazgan, 2019).

2.2.2. Bilişsel Esnekliğin Gelişim Süreci

Bilişsel esneklik, bireylerin günlük yaşantıları ile doğrudan ilişkili birtakım özellikleri ilgilendiren bir kavramdır. Bireysel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin farklı yetilere sahip oldukları bilinen bir gerçektir (Martin ve Rubin, 1995; Martin ve Anderson, 1998); Parris ve Block, 2008, s. 258). Bu sebepten dolayı araştırmacıların ilgisini çekmiş, özellikle de kalıcı davranış kalıplarının yerleştirilebileceği küçük yaştaki bireyler yani çocuk odaklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Literatür incelendiğinde; bilişsel esnekliğin çocukluk döneminde arttığını söylemek mümkündür. Bu kazanımların hem genel hem de okuma becerisi özelinde olduğu belirtilebilir. Önceden belirlenmiş kart sıralama görevlerini şekil veya renk sıralama kuralına göre kullanan araştırmacılar; bilişsel esnekliğin dört ile beş yaş arasında (Blaye ve Chevalier, 2011), birinci sınıftan ikinci sınıfa (Cartwright, Marshall, Dandy ve Isaac, 2010) ve yedi yaşından on bir yaşına kadar arttığını tespit etmişlerdir. Genel olarak sıralama yaşla birlikte artarken, görevi tamamlamak için gereken süre azalmıştır. Bilişsel esneklik becerisinde görülen yaşa bağlı kazanımlara ek olarak, okumaya özgü esneklik becerisinde de kazanımlar elde edilmiştir. Katılımcıların karışık sözcük listelerini okudukları bir çalışmanın sonuçları üçüncü sınıftan altıncı sınıfa doğru ilerlerken gelişim gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır (Diaz ve ark., 2009). Bununla beraber yaş unsuru dikkate alındığında ergenlik dönemine doğru bilişsel esneklik düzeyinin arttığını söylemek mümkündür (Chelune ve Baer, 1986). Piaget'in bilişsel gelişim sınıflandırması göz önünde bulundurulduğunda 11 ile 15 yaşları arasında başlayan soyut işlemler evresinde ergen bireylerin düşünme becerilerinde farklılaşmalar ortaya çıkmaktadır. Ergenlerdeki bu farklılaşmalar, değişen koşullara uyum sağlamalarını kolaylaştırmada bilişsel esnekliğin odak noktasını ortaya çıkarmaktadır (Piaget, 2004, s.36)

Bilişsel esneklik erken çocukluk dönemi ile gelişmeye başlar ve ergenlik dönemine gelindiğinde, yetişkin bir bireyin seviyesine yaklaşır. Ancak daha sonra yaşlılık dönemine gelindiğinde ise bilişsel esneklik düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Martin ve Anderson

(1998)'un gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında orta yaş dönemini takip eden süreçte bilişsel esneklik düzeyinin azalmaya başladığı belirlenmiştir. Kısacası, bilişsel yapıların gelişmeye başlaması erken çocukluk dönemi ile başlamaktadır. Bu noktada bilişsel esneklik düzeyinin de artmaya başladığı ifade edilebilir. Ergenlik dönemine gelindiğinde ise ciddi bir gelişim göstererek bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri artmaktadır. Fakat ilerleyen yaşlarda bilişsel esneklik seviyesinde bir azalma görülmektedir. Bununla beraber, bilişsel esneklik düzeyinin hazırlanan programlar ve uygulamalar yolu ile gelişimini sağlamak mümkündür (Şirin Ayva, 2018).

2.2.3. Bilişsel Esneklik ve Kuramsal Yaklaşımlar

Bilişsel esneklik ile ilgili kuramlar incelendiğinde iki farklı yaklaşımın literatürde yer aldığı görülmektedir. Bunlar; Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) ve Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)'dir.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) akıl ve rasyonelliği odak noktasına alan, duygu ve davranışlardaki farklılaşma için ihtiyaç duyulan inanç sistemi değişikliğini ele almaktadır. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) yaklaşımına göre fonksiyonel olmayan davranışlar sorgulayıcılıktan ve esneklikten uzaktırlar. Bu tür davranışlar bireylerde, uyumsuzluğa ve değiştirilemez fikirlerin benimsenmesine neden olmaktadır. Duygu, düşünce ve davranış örüntüleri bireylerin, fonksiyonel biçimde yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan unsurlardır. Duygu, düşünce ve davranışlar birbirlerinden etkilenmektedir. Düşüncelerde oluşabilecek bir değişim, duygu ve davranışları da etkilemektedir. Bu yaklaşımda duygusal olarak yaşanan problemlerin temelinde rasyonel olmayan düşüncelerin olduğu kabul edilmektedir. Bireyler yaşamları ile değerlendirme yaparak, hayatlarındaki olumlu olmayan unsurların üzerlerindeki etkisini ortadan kaldırma becerisine sahiptir. Bu sebeple bireylerin çok boyutlu sağlık bileşenleri ile bilişsel esneklik arasında bir ilişki mevcuttur (Ellis, 1975).

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)'de duyum ve algılardan elde edilen bilgiler aracılığıyla problem çözme ve düşünme mekanizmaları harekete geçirilir. Bu yaklaşım düşünce modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) yaklaşımının temel amacı tecrübe edilmiş bir olayla ilgili düşüncelerimizin, olaya ait nasıl bir duygu ve davranış formları oluşturduğunu belirlemektir. Bireyin bilişsel yapısını iki farklı biliş unsuru ile

açıklamaya çalışır. Bunlar; otomatik düşünceler ve şemalardır. Otomatik düşünceler bir anda ortaya çıkan, bir değerlendirmeyi içeren ifadeler ya da imajlardır. Bununla beraber algıladığımız düşünce sistemi ile eş zamanlı olarak ortaya çıkarlar. Şemalar ise; bireyleri etki altında bırakan unsurları saf dışı bırakan, kodlayan ve değerlendiren bilişsel yapılardır. Bireyin yaşananları anlamlandırıp bölümlemesine ve psikolojik yakınlıklarına göre tekrardan düzenlemesine katkı sağlarlar (Beck, 1967). Buna ek olarak Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)'de kendiliğinden oluşan olumsuz yargıların ısrarcı bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu noktada bu olumsuz yargıların, olumlu yaklaşımlarla yer değiştirmesi beklenmektedir (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979).

2.2.4. Bilişsel Esneklik ve Öğrenme

Bilişsel esneklik, öğrenmenin doğası üzerine ve karmaşık öğrenme alanlarına odaklanmıştır. Literatür incelendiğinde, Spiro'nun bilişsel esneklik kavramını öğrenme alanında ilk kez kullandığı görülmektedir. Kavram, bilginin karşılaşılabilecek problemlere veya değişen ihtiyaçlara yönelik yeniden yapılandırılması ve doğru olarak kullanılmasına yönelik bir tanımlama ile açıklamıştır (Spiro'dan Aktaran Yazgan, 2019). Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson (1992), öğrenme süreçlerinin tasarımı için aşağıdaki yöntemlerin önemini vurgulamışlardır.

a. Öğrenme etkinlikleri, içeriğin farklı gösterimlerini sağlamalıdır: Ele alınan konunun çeşitli unsurlarının ortaya çıkarılabilmesi amacıyla kullanılan materyalin içeriğinin farklı şekillerde düzenlenmesidir. Kullanılan materyalin belirlenen hedefler için yeniden incelenmesi, öğrenen kişilerin zihinsel yapılarını tekrar organize etmesini sağlamaktadır. Bununla beraber, farklı bir duruma uygulama için hazırlanmasına olanak sağlamaktadır. Çünkü belirlenen içeriğin tek düze bir bakış açısı ile ele alınması öğrencinin önemli unsurları fark edebilmesini engellemektedir.

b. Öğretim materyalleri içerik alanının basitleşmesini engellemeli ve konuya bağlı bilgi sağlamalıdır: Belirli bir konuya ait kavramların doğal yapısının öğrencilere gösterilmesi yerine basitleştirilip göstermek, sonrasında değiştirilmesi zor olan ve doğru olmayan kavramsallaştırmalara sebep olmaktadır. Bu durumu engelleyebilmek için bilişsel esneklik kuramı, kavramlar arası ilişkilerin vurgulanması ve bu ilişkilerin gerçek hayatta öğrencinin

karşısına çıkabilecek sorunları düşünülerek, farklı biçimlerde verilmesi gerekliliğini belirtmektedir.

c. Öğretim örnek olay temelli olmalı ve bilginin yapılandırılması üzerinde durmalıdır: Doğru yapılandırılmamış bilgi alanlarında öğrencilerin ileri düzeyde bilgi edinmelerinin sağlanması ve edindikleri bu bilgilerin farklı durumlara transfer edilebilmesi için örnek olaylar kullanılmaktadır. Birden çok örnek olay ile alanın çeşitlilik içeren unsurlarının bilinmesi, bilginin yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu durumda kişiler zihinsel yapılarını yeniden organize ederek bilgi transferine hazırlanmaktadır.

d. Bilgi kaynakları birbirinden ayrı olmamalı aksine birbiri ile yüksek derecede bağlantılı olmalıdır: Öğrenenlerin örnek olaylar aracılığı ile çalışırken ya da problemlere çözüm ararken istedikleri bilgiye anında ulaşabilmeleri ve bu bilgilerin bir arada olması gerekmektedir. Bu sayede kişinin bilişsel yapısının düzenlenmesi sağlanmaktadır.

2.3. Öğretmen Profesyoneli

2.3.1. Profesyonellik ve Profesyoneli

Profesyonellik kavramı olarak ele alındığında, mesleki sosyal düzeni oluşturmaya çalışan işlevsel teoriden etkilendiği görülmektedir. Saunders ve Wilson gibi işlevçiler, meslekleri birbirlerinden ayıran özel bir uzmanlaşmanın olması gerektiğini vurgulamışlardır (Mac Donald, 1995). İlgili görüşe göre, araştırmacılar öğretimin aslında bir meslek olup olmadıklarını sorgulamışlardır. Öğretimin işverenlerine bağımlı bir rolü olduğunu ve hatta “yarı profesyonel” bir meslek olduğu iddia edilmiştir (Lortie and Clement, 1975; Etzioni, 1969, s.44). Ancak, daha sonraki süreçte devlet politikalarında eğitim unsurunun giderek önemini artırılması ile birlikte öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak belirli bir ücret karşılığında gerçekleştirildiği görülmektedir.

Profesyoneli, literatürde birçok farklı bakış açısı ile eğitim bilimlerinden sağlık bilimlerine kadar incelenen bir kavram olarak görülmektedir (Jones ve Green, 2006; Hilferty, 2008; Turkoski, 1995). Bazıları için profesyonellik kavramı iyi bir işi olduğunca iyi bir şekilde gerçekleştirmek olarak anılıyorken; bazıları için de kendi alanlarında yeterliliği sağlanmış diplomaların sahibi olmak anlamına gelmektedir. Simpson (2010, s.6)

profesyonelliği, bireysel ve grup olarak herhangi bir iş ile ilgili durumların ve çalışmaların eğilimleri ve yönelimleri olarak tanımlamıştır. Merriam-Webster (2018); bir profesyonel kişi ya da mesleği açıklamaya çalışan davranışlar, amaçlar veya nitelikler olarak ifade etmiştir. Bununla beraber; uzmanlık gerektiren bir bilgi özelinde uzun ve yoğun akademik hazırlık olduğu da ilgili tanımda ifade edilmiştir. Troman (1997); profesyonelliğin toplumsal bir olgu olarak değerlendirilebileceğini, kültürel ve coğrafi farklılıkların kavramı açıklamakta etkili olduğunu belirtmiştir.

Literatürde yer alan profesyonelizmle ilgili birçok fikir kurumsallaşmış olan iş dünyasından ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar profesyonelliği genellikle işletmecilik yaklaşımı ile yan yana ele almışlardır. İşletmecilik yaklaşımı ise, eğitimcilerin kapsayıcı ve iş birliğine dayalı davranışlarının aksine kontrol edici ve sınırlayıcı bir yapıya sahiptir (Osgood, Gordon ve Philips, 2010). İşletmecilik yaklaşımının aksine, profesyonelizm kavramı eğitim dünyası tarafından farklı biçimlerde ele alınmıştır. Mackey ve Evans (2011, s.20) profesyonelliğin kapsamını ele alırken, uzman kişilerin topluma alanları ile ilgili sundukları hizmet ve bu hizmetin nasıl geliştirilebileceği amacını vurgulamıştır. Tschannen-Moran, (2009) öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlü olan öğretmenlere dikkat çekmiştir. Profesyonelizmin, eğitim kalitesi ve öğrenci niteliğinin geliştirilmesinde önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Shon (2006) ise; okul ile ilgili durumlarda ebeveyn katılımı, eğitimde yeni teknolojiler, eğitim reformları ve politikaları bağlamında öğretmen profesyonelizmin değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Literatürde incelendiği gibi profesyonelizm kavramını farklı disiplinler kendi uzmanlık alanlarına göre araştırmış ve yorumlamışlardır. Eğitim alanında kurumsallaştırılmış olan profesyonelizm kavramı da zaman içinde öğretmen profesyonelizmi olarak literatürde yer almıştır.

2.3.2. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenler bir ülkenin geleceğinde pay sahibi olan kişilerdir. Birçok meslek grubunu toplumun her kesiminde görev alması için yetiştiren ve bu insan gücünü geleceğe hazırlayanlardır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Nitelikli insan gücünün yetişmesinde, toplumdaki refahın artmasında, bireylerin topluma hazırlanmasında, topluma ait değerlerin aktarımında ve ülkenin medeniyet seviyesine ulaşmasında etkili bir rol oynamaktadırlar (Özden, 1999, s.9).

Gelişmiş ülkeler ele alındığında ellerindeki en önemli kozun kalifiye insan gücü olduğu bilinmektedir. İyi bir eğitim almış bireylerden oluşan toplumların maddi anlamda zengin kaynaklara sahip olmasalar da refah düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, zengin doğal kaynaklara sahip olan ülkeler, eğitim almış donanımlı insan gücüne sahip olamadıklarından dolayı yoksul kalmaktadırlar. Bu husus eğitimin bütünlükçü fayda unsurlarının yanında ekonomik kalkınma için de vazgeçilmez bir önem taşımaktadır (Özer ve Gelen, 2008). Öğretmenlik meslek olarak değerlendirildiğinde kesin hükümlerle ifade edilebilecek bir meslek değildir. Evrensel normları olmasına rağmen bütün toplumlarda aynı kurallar ile icra edildiğini söylemek güçtür. Ancak, toplumların kendilerine ait demografik yapıları ve kültürlerinin eğitim-öğretim sistemlerini şekillendirdiği görülmektedir. İlgili hususlar mesleki yönetim erklerinin dikkate alması gereken konulardır (Bellm, 2005).

Profesyonel olarak öğretmenliğin bir meslek olarak algılanması ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. Ülkemizde; 13 Mart 1924 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, öğretmenliği “Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” ifadesi ile tanımlanmaktadır. Buna ek olarak 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nda, öğretmenliğin “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir meslek” olduğu belirtilmiştir (Akyüz, 2008, s.35).

Nesillere bilgi aktarımını sağlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu tarihsel süreç içerisinde çeşitli uygulamalara sahne olmuştur. Osmanlı Devleti'nde Fatih Sultan Mehmet döneminde zamanın ilkokulları için (Sibyan Mektepleri) öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilere özel bir program uygulanmaktaydı. Ancak, Fatih Sultan Mehmet'ten sonra öğretmen eğitimine uzun bir süre gereken önem verilememiştir. 18. yüzyılda kendisini gösteren yenileşme süreci bir sonraki yüzyılın ortalarına doğru (16 Mart 1848) Darülmualimin'in kurulması ile öğretmen eğitimi alanında da başlamıştır (Ayas, 2009). Öğretmenlerin yetiştirilmesi görevi zaman içinde farklı kurumlarca sağlanmış olsa da cumhuriyetin ilanı ile gerçekleşen reformlarla birlikte üniversitelere devredilmiştir. Genel anlamda bakıldığında bazı istisnai durumlar olsa da üniversitelerin eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme kurumları olarak göze çarpmaktadır.

Öğretmen istihdamı dönemlere göre farklılıklar göstermiştir. Belirli dönemlerde sınavsız bir atama süreci olsa da günümüzde öğretmenlerin istihdam sürecine baktığımızda belirli koşulları sağlamaları gerektiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak

çalışmak isteyen bireylerin öncelikle Kamu Personeli Seçme Sınavına girmeleri gerekmektedir. Genel Yetenek-Genel Kültür Testleri ile Eğitim Bilimleri Testi, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi ve sonrasında sözlü olarak gerçekleştirilen mülakat sınavlarına da katılmaları istenmektedir. Bu sıvalardan elde edilen puanların ortalaması ile elde edilen puan üzerinden ise atama başvuruları yapılmaktadır.

2.3.3. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonelizm

Eğitim alanında öğretmen profesyonelizmi denildiğinde öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşması ve öğrencilere olan veri aktarımı sürecinin belirli kriterlere göre gerçekleşmesi akla gelmektedir. Eğitim kurumları hedefleri doğrultusunda bireysel, toplumsal ve evrensel etki alanına sahiptir. Bu kapsamda mesleki profesyonelliğe ihtiyaç duyulan kurumlardandır. Herhangi bir eğitim kurumunun performans gösterebilmesi için etkili liderlik, güçlü bir müfredat, profesyonel gelişim, okul kültürünün oluşması ve düzenli takip gerekmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Öğretmen profesyonelizminin temel amacı; öğrencilerin gelişim sürecinin sağlanması ve başarısız olmaları ihtimalini en aza indirmektir. Bununla beraber; öğrencilerin okula devamını sağlamayı, okulda pozitif bir hava oluşmasına katkı sağlama, öğrencilerde oluşabilecek şiddet eğilimini en aza indirme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasını sağlama gibi özellikler ile de yakından ilgilidir (Darling-Hammond, 1990, s.35). Hoy, Smith ve Sweetland (2002) profesyonel bir öğretmen davranışını betimlerken; meslektaşın yeterliliğine saygı, meslektaşların karşılıklı iş birliği ve birbirlerine olan destekleri ile öznel yargılarının olması gerekliliğini vurgulamıştır. Hoy ve Sabo (1998, s.42) ise öğretmen profesyonelizmini dört ayrı özellik bağlamında değerlendirmiştir. Bu özellikler; öğretmen adanmışlığı (mesleğe olan saygı ve öğrenci-öğretmen bağlılığı), öğretmen birlikteliği (öğretmenlerin arasındaki samimiyet ve saygı), öğretmen katılımı (okul, öğretmenler ve öğrenciler ile kurum uyumu) ve öğretmenin özerkliğidir. Lagemann (2004) öğretmenlerin profesyonel davranışlarını; meslektaşlarına göre etkili düşünme ve hareket becerisine sahip olma, mesleki organizasyonlarda karar alabilme becerisine sahip olabilme yeterliliği şeklinde ifade etmiştir. Tichenor ve Tichenor (2005) profesyonel olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerin meslekte iyi temsil ettiğini ve en yüksek öğretmen standartlarını karşıladığını belirtmiştir. Surdyk (1995) ise öğretmen profesyonelizmini araştırmasında oluşturduğu kategoriler aracılığı ile açıklamıştır. Kategoriler incelendiğinde; özgürlük, bağlılık, mesleki haz, sunulan performansın kalite

standartı, eğitimin sürekliliği, kişisel kimliğin bir parçası olarak öğretme isteği, mesleki duygu ve kişisel özelliklerin öğretmen profesyonelizmini etkileyen unsurlar olduğu görülmektedir. Surdyk (1995) profesyonelizmi etkileyen unsurları açıklarken bunu bireysel profesyonelizm özelinde gerçekleştirmiştir. Oysaki araştırmalar genellediğinde öğretmen profesyonelizminin etki alanın bireysel, kişilerarası ve kurumsal olduğunu söylemek mümkündür. Yılmaz ve Altınkurt (2015) ise öğretmen profesyonelizmini dört alt boyutta incelemiştir. Bunlar; kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Kişisel Gelişim

Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini yürüttükleri branşları ile ilgili bilimsel yayınları, kitapları ya da etkinlikleri takip etmesi, düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olması kişisel gelişimlerini etkilemektedir. Bununla beraber zorunlu olmamasına rağmen bireysel olarak gelişim isteği önem taşımaktadır.

Kuruma Katkı

Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, birikim, deneyim ve çevresindeki ilişkilerini kurum yararına kullanmasıdır. Bu anlamda mesleki profesyonelliği yüksek düzeyde olan öğretmenler; okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara, projelere gönüllü ve aktif bir biçimde katılma, kendi çevresindeki olanakları okul yararına işe koşma gibi davranışlarda bulunurlar.

Mesleki Duyarlılık

Öğretmenlerin gereksinimlerinin farkında olması, yeni fikirlere ve değişime açık olması, meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliği içinde olması, mesleki etik ilkelere duyarlı olması, işini en iyi biçimde yapma gayretinde olması ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olması gibi davranışlar mesleki duyarlılık kapsamında değerlendirilmektedir.

Duygusal Emek

Duygusal emek, çalışanların iş ortamında bir anlamda rol yapmasıdır. Mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek olan öğretmenler; okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla ya da özel yaşamında sorunları olsa bile bunu işine ve ilişkilerine yansıtmamaya çalışırlar. Kurum amaçlarını gerçekleştirebilmek amacıyla duygularını kontrol altında tutma ve gerekeni yapabilme özelliğine sahip olmalıdırlar.

2.3.4. Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Süreci

Eğitim ve öğretim faaliyetleri dünyanın birçok yerinde önemle takip edilmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yüksek performans standartlarına ulaşmaları temel hedef olarak görülmektedir. Zaman içinde yeni bilgi teknolojilerinin ortaya çıkması ve eğitim alanda kullanılmasına başlanmasıyla birlikte, farklı öğretim stillerinin gelişimi de söz konusu olmuştur. Gerçekleşen yeniliklerle birlikte öğretmenler meslektaşları ile daha fazla çalışmaya ve uzmanlaşmaya başlamışlardır. Okullar ise eğitimin içinde yer alan paydaşlarla bir bütün haline gelmişlerdir. Hargreaves (2000) bu süreci dört dönem özelinde açıklamıştır.

Profesyonellik Öncesi Dönem

Bu dönemde öğretim zorlayıcı bir niteliğe sahiptir ancak teknik olarak basit, ilkeleri ile yaygın bir kabule ulaşmıştır. Usta çıraklık ilişkisi ile öğretmenliğin öğrenildiğini söylemek mümkündür ve deneme yanılma yolu ile birey kendisini geliştirmektedir. Toplumun talep seviyesinin düşük olmasından dolayı öğretmenler kendilerini geliştirme ihtiyacına sahip değildirler. İyi öğretmen ise “mesleğine kendisini adayan ve masraflarına rağmen hizmeti ile sadakat özelliğine sahip olma” edinimiyle açıklanmaktaydı. Öğretmenlerden beklenenler arasında müfredatın uygulanması, öğrencilerin devamlılıklarının ve motivasyonlarının sağlanması gibi unsurlar yer almaktadır. Eğitim geleneksel yöntemlerle dizayn edilmiş ve öğretmen otoriter bir sistem yürütülmüştür. Hala yaygın olan profesyonel öncesi görüşe göre; öğretmenler hevesli, konuyu bilen, ne ile karşı karşıya gelebileceğini kestiren ve sınıflarda düzeni koruyabilecek kişilerdir (Hargreaves, 2000).

Özerk Profesyonellik Dönemi

Özerk profesyonellik dönemi, sorgulanmamış geleneklere bir meydan okumaya sahne olmuştur. Meydan okuma çoğu zaman retorik olsa da öğretmenlerin kendi öğrencileri için en iyi düşündükleri yöntemi seçme hakkı olduğu ilkesini ortaya çıkarmıştır. 1960’lı yıllarla birlikte, birçok ülkede öğretmenlerin statüsü ve saygınlığı önceki yıllar dikkate alındığında önemli ölçüde iyileşmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin mesleki eğitim hizmetlerinin üniversiteler tarafından giderilmeye başlanması ve uzmanlar tarafından sunulan eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması öğretmenlerin özerklik modellemesinin gelişimine katkı sağlamıştır. Öğretim sürecinde, öğretmen eğitiminde bilgi tabanının daha akademik hale getirilmesi ile birlikte öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının toplumdaki statüsünün artırılmasına yardımcı olmuştur. Bu dönemde gerçekleşen değişimlerin sınıf içindeki

etkinliklere yansması öğretmenlerin adaptasyon seviyesinin düşük olmasından dolayı beklendiği kadar olmamıştır. Ancak bu süreç, sektördeki yeniliklere bir hazırlık dönemi olarak değerlendirilmektedir (Hargreaves, 2000).

İş Birlikçi Profesyonellik Dönemi

1980’li yılların ortalarından itibaren öğretmenlerin öznel nitelikleri okulla ilgili artmakta olan beklentilere karşılık verememe durumu ile karşı karşıya kalmıştır. Eğitim dünyasındaki değişim ve gelişimler, mevcut öğretmenlerin yetişmediği bir eğitim sistemini aktarma gerekliliği ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple öğretmenin rolünün de bazı değişimler meydana gelmiştir. İstisareyi, iş birlikçi planlamayı ve ortak çalışma yöntemlerini kullanmaya başladıkları bir süreç ortaya çıkmıştır. Buradaki profesyonellik, “eski” yerine “yeni”nin temsilidir. Özerk ve bireysel olmaktan ziyade kolektif ve iş birlikçi bir yapıyı temsil etmektedir. Geliştirilen bu iş birlikçi yapı öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri zorlukları en aza indirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu yapı sayesinde öğretmenler profesyonel kültürlerini oluşturmuşlardır (Hargreaves, 2000).

Profesyonellik Sonrası (Postmodern Profesyonellik) Dönem

Milenyum ile birlikte eğitimde ve toplumda meydana gelen değişiklikler ve gelişmeler, öğretmen profesyonelliğinin ve mesleki gelişiminin artmasını sağlamıştır. Bu süreç eğitim ile ilgili olan kaygıların daha geniş, daha açık ve demokratik olarak içeren yeni, postmodern bir profesyonelliktir. Yalnızca öğretmenlerin değil içinde geniş paydaşlarında bulunduğu toplumsal bir harekettir. Postmodern profesyonellik dönemi halen devam etmektedir. Postmodern profesyonellikte öğretmenler, öğrencilerin ebeveynlerini de sürece dahil etmelidirler. İletişim sürecine ebeveynleri ev ödevleri ile dahil etmeleri ve öğrencinin gelişimine bu sayede farklı paydaşları da eklemelilerdir. Bu noktada tabi ki müfredat programlarını hazırlayan üst kurumların da önemli bir paydaş olduğu unutulmamalıdır. Doğru bir müfredat programı öğrencinin gelişimine odaklanmış sorgulayıcı bir yapıda katkı sağlamalıdır. Eğer bir öğretmenden etkili bir performans isteniyorsa önce bunun ön koşulları kural koyucular tarafından yerine getirilmedir (Hargreaves, 2000).

2.3.5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Öğretmen olarak görev yapmakta olan bireylerin hangi şartlarda ve koşullarda çalışmaları gerektiği kendini güncelleyen bir merak konusudur. Bununla beraber iyi bir öğretmenin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği de çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Ayas, 2009; Güven, 2010; Seferoğlu, 2004; Işık, Ciltaş ve Baş, 2010). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından, 2017 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” başlıklı bir çalışma yayınlanmıştır. Bu çalışmaya göre; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler yeterlik alanları ifade edilmiştir (MEB, 2017, s.13-16).

Mesleki bilgi; öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitim bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır. Yeterlik göstergelerine bakıldığında ise;

- Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
- Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.
- Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.
- Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.
- Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
- Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.
- Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.
- Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.
- Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
- Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.
- Alanının öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
- Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.

- Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.
- Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.
- Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

Mesleki beceri; öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır. Göstergeleri;

- Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.
- Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.
- Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.
- Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.
- Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.
- Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
- Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.
- Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.
- Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.
- Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.
- Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
- Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.

- Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
- Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
- Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.
- Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.
- Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
- Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
- Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar
- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.
- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

Tutum ve değerler yeterlik alanı ise; öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, millî, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.

- Çocuk ve insan haklarını gözetir.
- Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
- Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
- Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
- Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.

- Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
- Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
- Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.
- Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
- Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
- İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
- Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
- Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.
- Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
- Mesleğini severek ve isteyerek yapar.
- Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.
- Kişisel ve meslekî yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
- Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
- Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.
- Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.
- Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, eğitim sürecinin birçok parametresini içermektedir. Bir öğretmenin niteliğinden bahsedebilmek için; alanı ile ilgili literatür bilgisinin yanı sıra ülkemizin kültürel değerleri, ilgili kurumların mevzuatları, öğrenci ile düzeyli ve etkileyici bir iletişim kurabilmesi, meslektaşları ile işbirliği sürecini gerçekleştirebilmesi, sınıf ortamını yönetebilmesi, bilimsel kriterlere göre değerlendirme yapabilmesi, manevi değerlere uygun davranabilmesi, gelişim odaklı bir mesleki kariyer benimsemesi ve gerek toplumdaki bireylere gerekse öğrencilerine rol model olabilecek özelliklere sahip olması gerekmektedir.

2.4. Beden Eğitimi ve Spor

2.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı

Beden eğitimi; bireyin beden ve ruh sağlığını korumak amacıyla gerekli duyulduğunda içinde bulunulan şartlara ve kişilerin özelliklerine göre farklılıklar gösterebilen esnek kurallara dayalı oyun, cimmastik gibi spora dönük alıştırmalar ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (İnal, 2015, s.6). Ceylan (2008) beden eğitimi; vücudun yapısal özelliklerinin gelişimini sağlaması ile birlikte, eklem ve kasların kontrollü bir biçimde gelişmesini sağlayan, fiziksel gücün ekonomik olarak kullanılmasını öğreten bireyin koordinasyonel özelliklerini geliştirmesine katkıda bulunan bir sistem olarak tanımlamıştır. Girgin Holoğlu (2006, s.13) ise beden eğitimi; bireyin fiziksel hareketlilik potansiyelini ve bu potansiyel ile ilgili davranışı ile ortaya çıkan değişimleri kapsayan eğitimin bir aşaması, beynin ve bedenin bütünlüğünü gösteren bir etkinlik olarak ifade etmiştir. Morgan, Saunders ve Lubans (2012) beden eğitiminin sadece yaşamsal özellikleri geliştirmediği depresyon, kaygı ve stres gibi bireyi olumsuz etkileyebilen belirtilerinde oluşumunu engellediği veya azalmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu noktada beden eğitiminin faydalarının çok yönlülüğünün de vurgulandığını ifade etmek mümkündür.

Spor ise; insanların ilgileri doğrultusunda fiziksel, zihinsel ve duygusal yeterliliklerini ortaya koyarak gerçekleştirdikleri eğitici, öğretici, yarıştıran ve eğlendiren faaliyetler bütünüdür (Kurtiç, 2006). Spor; bireyi sosyalleştirirken aynı zamanda da gelişimine katkı sağlayan, belirli kurallar doğrultusunda bireysel veya toplu olarak, araçlı veya araçsız bir şekilde boş zaman etkinliği kapsamında ya da profesyonel olarak sosyalleştirici, toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur (Erkal, 1982, s.119).

Yetim (2010, s.165)'e göre spor; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğin oluşumunu, karakter özelliklerinin gelişimini sağlamak, bilgi, beceri ve yetenek kazandırarak çevreye uyumu kolaylaştırmak, kişiler, toplumlar ve uluslararası ortamda dayanışma, kaynaşma ve barışı sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmanın yanında belirli kurallara göre rekabet ölçüleri içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve yarışmada üstün gelme amacıyla yapılan faaliyetler olarak tanımlanabilir. Bu özelliklerinden dolayı da çağımızda spor; çok yönlü, çok faydalı, çok amaçlı ve çok çeşitli boyutlar kazanmış ve evrenselleşmiştir.

Aracı (2006, s.4) beden eğitimi ile sporun birbirinden ayrılan yönlerini ifade etmiştir. Beden eğitimi, beden ve ruh sağlığının gelişimine katkıda bulunan hareketleri ifade etmektedir. Spor ise hem bu hareketleri kapsamakta hem de rekabet, üstün gelme, heyecan, rekor kırma, mücadele, reklam, yarışma, kariyer, organizasyon gibi faktörleri de içine almaktadır. Beden eğitiminde seyirci ve taraftardan söz edilemez, politik bir araç olarak kullanılamaz. Spor ise taraftar ve seyirci unsurlarını içerirken, politik bir araç olarak da kullanılabilir. Bununla beraber beden eğitiminde profesyonellik söz konusu değilken, spor ise profesyonel bir uğraş olarak görülmektedir.

2.4.2. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Eğitim İçindeki Yeri

Eğitim ile ilgili farklı fikirler ortaya koyan ilkçağ Yunan düşünürlerinden Eflatun eğitimi betimlerken; “beden ve ruha elverişli olduğu mükemmelliği kazandırmak, kısacası insanda beden ve ruh güzelliğini gerçekleştirmek” ifadesi ile eğitim olgusunun içinde beden eğitiminin önemini vurgulayarak, eğitim ile beden eğitiminin ayrılmaz parçalar olduğunu ifade etmiştir (Yaka, 1991). Fakat, antik çağlarda gelişim göstermekte olan eğitim ve beden eğitimi düşüncesi, Roma İmparatorluğu’nun etkisi ile Yunan kültürüne ait birçok önem taşıyan eseri ve kültürü yok olma durumuna getirmiştir. Bu olumsuz tablodan eğitim ve beden eğitimi de nasibini almıştır. Daha sonra Roma İmparatorluğu’nun yıkılması ve Avrupa kıtasının özüne dönme arayışı eğitim düşüncesini ön plana çıkarmıştır.

14. yüzyıl ile birlikte Avrupa kıtasında kendisini gösteren Hümanizm ve Rönesans akımları ile birlikte beden eğitimi düşüncesi yeniden kendisini göstermeye başlamıştır. Avrupa’da insan ve insan sağlığının gelişimi odaklı fikirler önem kazanarak, beden eğitiminin de önemini arttırmıştır. Beden eğitimi dersinin okul programlarına alınması süreci J. J. Rousseau öncülüğünde 15. ve 16. yüzyıllarda gerçekleşmiştir. 18. yüzyıla gelindiğinde ise genel eğitimin içinde beden eğitiminin de çok önemli bir yere sahip olduğunu savunan ve uygulama alanlarına dönüşen Philantropinum’larda, teorik dersler arasında beden eğitimi dersi de verilmeye başlanmıştır. O yıllarda beden eğitiminin öneminin Hümanizm akımı ile birlikte arttığını ifade etmek mümkündür. 19. yüzyılda Amerika’da gerçekleştirilen eğitim ile ilgili çalışmalarda sağlık, güç ve gövde hareketleri öncelikli etkinlikler olarak görülmekteyken, sonraki süreçte oyun sporlarına eğitim programlarında daha fazla yer verilmiştir. 20. yüzyıl ile birlikte de artık Amerika’da bulunan eğitim bilimciler beden

eğitimi dersinin üniversitelerin lisans eğitimine dahil edilmesini sağlamışlardır (Keskin, 2015, s.14).

Günümüzde devletlerin ekonomik, kültürel ve sosyal olarak hedeflerine ulaşabilmeleri için öncelikli olarak sağlıklı bir insan gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Eğitimin bütünlüğü içinde refah seviyesi yüksek ülkelerin beden eğitimi ve spora yönelik yaklaşımlarını, sağlıklı bir toplum yetiştirmenin amacı olarak değerlendirmek mümkündür. Eğitim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren milyonlarca öğrencinin zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile geliştirilebilir. Bu sayede her ülkenin hedefi olan üretken, sosyalleşmiş ve nitelikli bir toplum yaratma düşüncesine yardımcı olunabilir. Bu da günümüz eğitim anlayışının vazgeçilmez ilkelerinden biridir. Özellikle eğitim kurumlarına yeni adım atmış öğrencilerin küçük yaşlarda enerjilerini olumlu bir tarafa yönlendirmek, streslerini atmalarını sağlamak, sosyalleşmelerine yardımcı olmak; okul kurallarına uyumlarını kolaylaştırarak bilgi, beceri ve yeteneklerini arttırabilme olanağı sağlamaktadır. Dolayısı ile ülkelerin arzu ettikleri refah seviyelerine ulaşabilmeleri için eğitimin bütünlüğü içinde beden eğitiminin önemi yadsınamaz bir gerçektir (Akgün ve İnan, 2010).

2.4.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Eğitimi

Beden eğitimi ve spor dersinin amaçlarının öğrencilere doğru ve nitelikli bir şekilde aktarılabilmesi için öncelikli olarak disiplinli bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim programının aktarılabilmesi, etkili bir sınıf ortamı ile de yakından ilişkilidir. Bu noktada öğretmen; gerek sınıf ortamının verimli bir şekilde kullanılması, gerekse dersin amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmesi hususunda en önemli yetkilidir. Çünkü; beden eğitimi ve spor öğretmeni sadece önemli seviyede fiziksel yeterliliğe sahip veya alanında önemli bir kişi değil, aynı zamanda bilgi ve becerileri öğrencilerine aktarabilen, anlamalarını ve uygulamalarını sağlayabilen kişidir.

İnsanın, beden ve ruhen niteliklerinin olduğu bilinen bir gerçektir. Buna ek olarak insanın anne karnına düşmesi ile birlikte fiziksel ve ruhsal bir gelişimi söz konusudur. Fiziksel gelişim süreci eğitim kurumlarımızda belirlenmiş kurallara göre gerçekleştirilmektedir. Fiziksel gelişimi düzenli bir şekilde oluşumunu sağlamak beden eğitimi ve spor derslerine ek olarak çeşitli sportif faaliyetler ile sınırlandırılmıştır. Bu derslerin birinci derecede uygulayıcısı da beden eğitimi öğretmenleridir. Mesleki açıdan kendini geliştiren beden

eğitimi ve spor ğretmeni, görev ve sorumluluklarını bilinçli olarak yerine getirirse sağlıklı nesillerin oluşumuna katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor ğretmeni, öğrencilerin aktif olarak derse ve spora katılımını sağlayabilirse sağlıklı bir toplumun temelleri atılmış olacaktır (Karakuş ve Küçük, 1999).

Beden eğitimi ve spor ğretmenlerinin kişisel ve mesleki sorumlulukları bulunmaktadır. Farklı branş ğretmenlerinin sorumlulukları gibi; ders dışı zaman diliminde, okulun tesisleri ve okulda bulunan zaman dilimi ile sınırlanamayan sorumluluklardır. Öğrenciler ile gerçekleştirilen eğitim ve ğretim programı dışında meslektaşlar, yöneticiler ve toplum ile de uyumlu olmayı gerektiren durumlar mevcuttur. Bununla beraber, beden eğitimi ve spor ğretmenliği içerisinde çeşitli zorluklar barındıran bir meslektir. Birçok beden eğitimi ve spor ğretmeni iyi eğitim almış, gerekli programı etkin bir şekilde uygulayabilen ve mesleğine değer veren bireyler olarak hatırlanmak isterler. Bütün bu özelliklerin gerçekleştirilebilmesi için de eğitimin bütünlüğü içinde üstlenmiş oldukları rolü planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında özveri ile sunmaları gerekmektedir (Tamer ve Pulur, 2001, s.17). Bu noktada eğitim ve ğretim sürecinin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi adına ğretmen niteliği gelmektedir. Demirhan (2006, s.32) beden eğitimi ve spor öğretmeninde bulunulması gereken nitelikleri şu şekilde özetlemiştir;

- Mesleki bilgi ve beceriye sahip olmalı,
- Bireysel kontrolü sağlayabilmeli,
- Derslerin aktarımı esnasında sportmen olmalı,
- İyi ve uygun bir görünüş,
- Öğrencilerini anlayabilmeli,
- İnsan ilişkilerinde pozitif davranışlar sergileyebilmeli,
- Eleştiriler karşısında açık olabilmeli,
- Sabırlı olmalı,
- Özgüven sahibi olmalı,
- Kibar, görgü sahibi ve iyi alışkanlıklar sahibi olmalı,
- Spora yönelik teşvik ve istek sağlamalı,

- Disiplin kurallarını uygulayabilmeli,
- Dersleri öğrencilerin düzeylerine göre aktarabilmeli,
- Doğaçlama yeteneğine sahip olabilmeli,
- Öğrencilerin derse katılımlarını sağlayabilmesi.

Görüldüğü gibi bir beden eğitimi ve spor öğretmenini meslek bilgisi ile ilgili ve mesleki beceri yeterliliklerinin yanı sıra proaktif kişilik özelliklerini de mesleki yaşamına adapte edebilmelidir. Bununla beraber beden eğitimi ve spor öğretmenin birtakım görevlerinin de olduğunu ifade etmek gerekir. Bu görevler ise şu şekildedir;

- Çalışma planını öğrencilerin seviyesine göre hazırlar,
- Ders süresi içinde hazırlamış olduğı planı uygulayarak, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırır,
- Öğrencilerin kazanımlarını değerlendirerek, başarı seviyesini yükseltecek çalışmalar gerçekleştirir,
- Eğitici kol çalışmalarında görev alarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirici etkinlikler düzenler,
- Öğrencilerin karşılaşabileceğı problemlere çözüm yolları arar,
- Alanı ile ilgili gelişimleri takip ederek, gelişimlerin öğretim programlarında yer alabilmesi adına öneriler getirir,
- Nöbet görevi esnasında okulun düzeninin oluşmasına katkı sağlar (Yuvacı, 2015).

Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin eğitimi de önem arz eden bir başka konudur. Ülkemizde, 1982 yılında çıkan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) kanunu lisans düzeyinde spor eğitimi veren kurumlarda (spor akademileri, eğitim enstitüleri) prosedür ile ilgili farklılıkların oluşmasına sebep olmuş, 1992 yılı ile birlikte bu kurumlar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri günümüzde; Beden Eğitimi Spor Yüksekokullarının, Spor Bilimleri Fakültelerinin ve Eğitim Fakültelerinin lisans düzeyinde dört yıllık eğitim veren Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünden mezun olarak öğretmenlik mesleğine adım atmaktadırlar. Bu sayede gerek Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerekse özel sektörde istihdam olanakları elde etmektedirler. Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı personeli olmak isteyen bir beden eğitimi

ve spor öğretmeni; Kamu Personeli Seçme Sınavına girmeli, Genel Yetenek-Genel Kültür Testini ile Eğitim Bilimleri Testi, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi ve sonrasında sözlü olarak gerçekleştirilen mülakat sınavlarına da katılmalıdır. Bu testlerden elde edilen ve belirli kriterlere uygun olarak hesaplanan ortalama puan neticesinde adaylar personel alım dönemlerinde başvurularını gerçekleştirmektedirler.

2.4.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Genel Amaçları

MEB (2018, s.9) Beden Eğitimi ve Spor Dersinin amacının; dersi almış olan öğrencilerin yaşamları süresince kullanacakları hareket becerilerini, aktif ve sağlıklı hayat becerilerini, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerilerini, sosyal becerilerini ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlamak olduğunu belirtmiştir. Bu amaç doğrultusunda da dersi alan öğrencilerin aşağıda belirtilen program çıktılarına ulaşmaları beklenmektedir;

- Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.
- Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
- Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
- Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar.
- Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.
- Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar.
- Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirir.
- Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

Belirtilen program çıktılarına ek olarak; dayanıklılık, çabukluk, esneklik, hareketlilik, koordinasyon, kuvvet ve ritim ise öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler olarak belirlenmiştir (MEB, 2018, s.9). Tamer ve Pulur (2001, s.57) ise beden eğitiminin temel amacını; bireylerin fiziksel etkinlikler yolu ile eğitimini sağlayarak her bireyin hareket

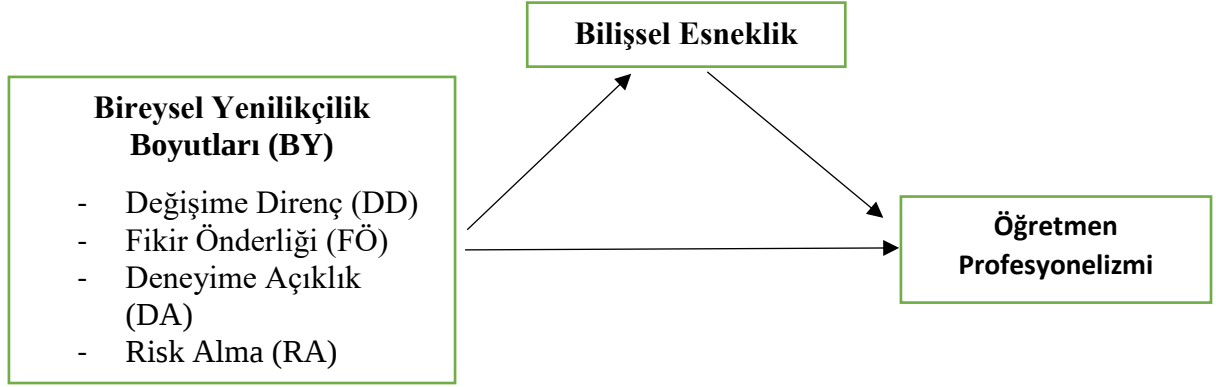
kapasitesini geliştirmek olarak ifade etmiştir. Beden Eğitimi ve Spor dersinin amacına ulaşabilmesi ve öğrencilere spor yapabilme devamlılığının kazandırılabilmesi adına dersin uygun araç-gereçler ile, doğru bir ortamda işlenmesi gerekmektedir. Okulların kendilerine ait veya birkaç okulun ortak erişimine sunulan açık ve kapalı spor salonlarının inşa edilmesi gerekmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri de dersin öğrencilere kazandırabileceği hususların farkında olmalı, spora yönelik yakınlık oluşturmalı ve öğrencilere küçük yaşlarda spor alışkanlığı kazandırmaya alışmaladırlar (Orhan ve Yoncalık, 2016).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyoneliğine Olan Etkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü” başlıklı çalışma bir teorik modelin test edildiği ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2013, s.81; Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015). Araştırmada üç değişken kullanılmıştır. Gizil değişken olarak bireysel yenilikçilik, gözlenen değişken olarak öğretmen profesyoneliği ve aracı değişken olarak da bilişsel esneklik kullanılmıştır. Araştırmanın modeli gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda, araştırmalarda kullanılan değişkenler temel alınarak oluşturulmuştur. Modeli test etme işlemi yapısal eşitlik modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik, araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki kuramsal yapıyı veriler aracılığıyla test etme amacı taşır. Ayrıca, faktör analizi ile regresyon analizinin birleşimi olup gizil ve gözlenen değişkenler tarafından temsil edilen teorik bir yapıdır (Şimşek, 2007). Literatür taraması sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan model ve hipotezler aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırma modeli

H₁: Değişime direnç, öğretmen profesyonelizmini pozitif yönde etkiler.

H₂: Fikir önderliği, öğretmen profesyonelizmini pozitif yönde etkiler.

H₃: Deneyime açıklık, öğretmen profesyonelizmini pozitif yönde etkiler.

H₄: Risk alma, öğretmen profesyonelizmini pozitif yönde etkiler.

H₅: Değişime direnç, bilişsel esnekliği pozitif yönde etkiler.

H₆: Fikir önderliği, bilişsel esnekliği pozitif yönde etkiler.

H₇: Deneyime açıklık, bilişsel esnekliği pozitif yönde etkiler.

H₈: Risk alma, bilişsel esnekliği pozitif yönde etkiler.

H₉: Bilişsel esneklik, öğretmen profesyonelizmini pozitif yönde etkiler.

H₁₀: Bireysel yenilikçilik ile öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü vardır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmada örneklem seçiminde, küme örneklem çeşitlerinden oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemenin sağladığı en temel fayda; araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyip maliyeti düşürmesi ve fiziki alanın daralması ile denetim olanaklarının artmasıdır (Karasar, 2013, s.115). Öncelikle, Ankara ilinde 1721 beden eğitimi ve spor öğretmeninin görev yaptığı Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Sincan, Mamak, Gölbaşı, Etimesgut, Altındağ ve Pursaklar ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerin listesi

çıkartılmıştır. Bu listeden yansızlık kuralına göre yeterli sayıda okul örnekleme dahil edilmiştir. Belirlenen okullarda görev yapmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasından gönüllü katılım esasına dayalı olarak araştırmada yer almak isteyenler ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçeleri olan Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Sincan, Mamak, Gölbaşı, Etimesgut, Altındağ ve Pursaklar'da Millî Eğitim Bakanlığı personeli olarak görev yapmakta olan 471 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Ancak, gerçekleştirilen analizler sonucunda uç değerlere sahip olan 20 katılımcının verisi çıkarılarak 451 kişi ile araştırma tamamlanmıştır. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

	Katılımcı	N	%
Cinsiyet	Kadın	162	35.9
	Erkek	289	64.1
Okul Türü	Ortaokul	221	49.0
	Lise	230	51.0
Görev Yapılan İlçe	Yenimahalle	78	17.3
	Çankaya	67	14.9
	Keçiören	63	14.0
	Sincan	45	10.0
	Mamak	40	8.9
	Gölbaşı	37	8.2
	Etimesgut	47	10.4
	Altındağ	40	8.9
	Pursaklar	34	7.5
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	131	29.0
	6-10 Yıl	151	33.5
	11-15 Yıl	62	13.7
	16-20 Yıl	40	8.9
	21 ⁺	67	14.9
	Toplam	451	100

Tablo 1'e bakıldığında, toplam katılımcı sayısının 451 olduğu görülmektedir. Katılımcıların 162'sinin erkek, 289'unun ise kadın olduğu görülmektedir. Erkek katılımcıların sayısı genel toplamın %64.1'ini, kadın katılımcıların ise %35.9'unu oluşturmaktadır. Okul türü dikkate alındığında; ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcıların sayısı 221 ile %49.0'u, lise düzeyinde görev yapmakta olan katılımcıların sayısı 230 ile %51.0'ı temsil etmektedir. Katılımcıların görev yapmakta oldukları ilçelere bakıldığında en fazla katılımın 78 katılımcı ve %17.3 ile Yenimahalle ilçesinden olduğu görülmektedir. Çankaya ilçesi 67 katılımcı ile

genel toplamın %14.3'ünü, Keçiören ilçesi de 63 katılımcı ile genel toplamın %10'unu oluşturmaktadır. Katılımın en az olduğu ilçe ise genel toplamın %7.5'ini temsil eden Pursaklar ilçesidir. Bununla beraber hizmet süresi değişkeni incelendiğinde; en fazla katılım 151 katılımcı %33.5 ile 6-10 yılları aralığında, en az katılım ise 40 katılımcı ile 16-20 yılları aralığında gerçekleşmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplamak amacıyla ölçme araçlarının örneklem grubu üzerinde uygulanabilmesi için öncelikle Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne konu ile ilgili başvuruda bulunulmuş, ilgili yazışmalar sonucunda Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeklerin uygulama izni alınmıştır. Sonrasında veri toplama işlemi başlamıştır. Bu araştırmada veri toplama araçları ise şu şekildedir; katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyini ölçmek amacıyla “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, profesyonelizm düzeyini ölçmek amacıyla “Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği” ve bilişsel esneklik düzeyini ölçmek amacıyla “Bilişsel Esneklik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu katılımcıların; cinsiyet, görev yapılmakta olan okul türü, hizmet yılı ve hangi ilçede görev yapıldığı ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından olan Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin özgün formu 1977 yılında Hurt, Joseph ve Cook tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde ise Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından geçerlik ile güvenirlik testleri gerçekleştirilerek literatüre kazandırılmıştır. Uyarlanan ölçek 5'li likert bir yapıdadır. Ölçekte yer alan maddeler “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “ortadayım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” derecelendirmesi ile puanlanmaktadır. Ölçekte

yer alan maddelerden 12'si pozitif (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler), 8'i ise negatif maddelerden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) oluşmaktadır. Yenilikçilik puanı; pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden alınan toplam puanın çıkarılmasıyla elde edilen puana 42 puan eklenmesiyle hesaplanmaktadır. Ölçekten toplamda en düşük 14, en yüksek ise 94 puan alınabilmektedir. Hesaplanan puanlara göre katılımcıların bireysel yenilikleri kategorize edilebilmektedir. Hesaplanan puan 80'in üzerinde ise "Yenilikçi", 69 ve 80 aralığında ise "Öncü", 57 ve 68 aralığında ise "Sorgulayıcı", 46 ve 56 puan aralığında ise "Kuşkucu", 46 puan altında ise "Gelenekçi" olarak ifade edilmektedir. Bununla beraber ölçek yardımı ile hesaplanan puana göre genel olarak bireylerin yenilikçilik düzeyleri hakkında da değerlendirmede bulunulabilmektedir. Buna göre; 68 üstü puan alan bireyler oldukça yenilikçi olarak atfedilirken, 64 puanın altındaki bireylerde yenilikçilikte düşük olarak yorumlanmaktadır. Gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında ölçekte yer alan 20 maddenin tamamının öz değeri 1.0'dan büyük olan dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %52.52'dir. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği' ne (BYÖ) ilişkin hesaplanan madde yük değerleri incelendiğinde "Değişime direnç" boyutunun sekiz maddeden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20), "Fikir önderliği" boyutunun beş maddeden (1, 8, 9, 11 ve 12), "Deneyime açıklık" boyutunun beş maddeden (2, 3, 5, 14 ve 18) ve "Risk alma" boyutunun iki maddeden (16 ve 19) oluştuğu belirlenmiştir. Sırasıyla alt boyutlara ilişkin madde örnekleri ise şu şekildedir; *"Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir"*, *"Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar"*, *"Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım"*, *"Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler"*. Ölçeği oluşturan birinci boyuttaki maddelerin genel olarak yeniliğe ilişkin tepkiyi ölçtüğü, diğer boyuttaki maddelerin ise bireylerin daha özel durumlara ilişkin tepkilerinin yansıttığı şeklinde ifade edilebilir. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha=.82$, "Değişime direnç" boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha=.81$, "Fikir önderliği" boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha=.73$, "Deneyime açıklık" boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha=.77$ ve son olarak "Risk alma" boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha=.62$ olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı da .87 olarak hesaplanmıştır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Bununla beraber ölçeğin özgün formunun geneline ilişkin güvenirliğinin .89 olarak tespit edilmiştir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977).

3.3.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği

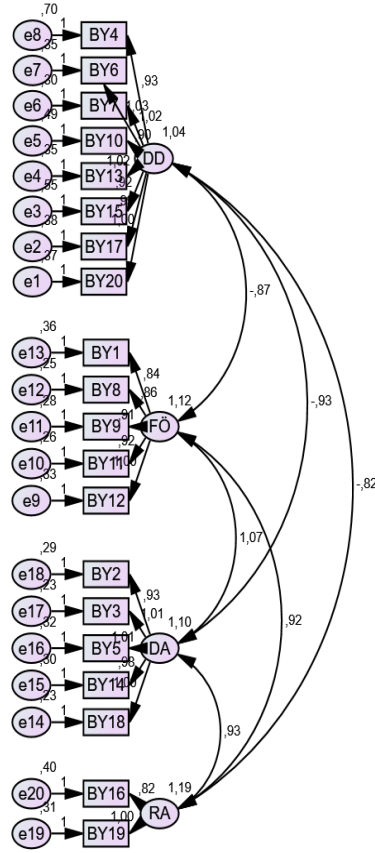
Bilişsel Esneklik Ölçeği' nin (BEÖ), Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde ise Çelikkaleli (2014) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirerek dilimize uyarlamıştır. Ölçek 12 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. 6'lı likert tipi bir ölçme aracı olan BEÖ, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kısmen katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” derecelendirmeleri ile puanlanmaktadır. Ölçeğin 4 maddesi ters puanlanmaktadır (2, 3, 6 ve 10). Ölçme aracından alınabilecek puanlar 10 ile 60 arasında değişmektedir. Alınan puanların yüksekliği bilişsel esneklik düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .74, test tekrar test korelasyon katsayısı ise .98, iki yarı güvenirliği .77 olarak tespit edilmiştir (Çelikkaleli, 2014). Bununla beraber, ölçeğin özgün formunun iç tutarlık katsayısı .80 olarak belirlenmiştir (Martin ve Rubin, 1995).

3.3.4. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı olan Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği (ÖPÖ) Tschannen-Moran, Parish ve Dipaola (2006) tarafından geliştirilmiş, Cerit (2012) tarafından uyarlamıştır. Ölçek toplamda sekiz maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert bir yapıdan oluşmaktadır. Derecelendirme maddeleri “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arasında sıralanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi sonuçları; KMO ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış, KMO değeri .86 ve Barlett Sphericity test anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi sonucu ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerleri .55 ile .90 arasında değişmiş ve maddelerin açıkladığı varyans %61.62 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .90 (madde toplam korelasyonu .45 ile .84 arasında) olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınan ortalama puan arttıkça profesyonelizm düzeyi de artmaktadır (Cerit, 2012).

3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Testi

Kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla AMOS 22 programı ile Bireysel Yenilikçilik Ölçeği için birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi, Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonelizmi Ölçekleri için de tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3. Bireysel yenilikçilik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Analizde model uyumunun test edilmesi için çeşitli istatistikler bulunmaktadır. En çok kullanılan istatistikler; Ki-kare istatistiği, GFI, CFI ve RMSEA sayılabilir. Ki-kare istatistiği, $\chi^2/df < 2$ ise mükemmel uyumu ve $\chi^2/df < 5$ ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir. Uyum iyiliği indeksi (GFI) ve Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI); 0,90 veya daha üstü değerler kabul edilir uyumu göstermektedir. Yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA); 0,10 arası değerler kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Aytaç ve Öngen, 2012: 17). Tablo 2’de Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine ilişkin uyum değerleri verilmiştir.

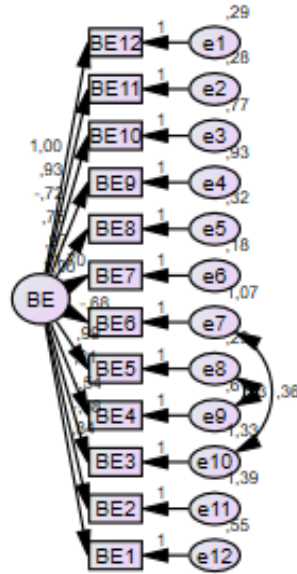
Tablo 2

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	BYÖ
X^2/df	$0 < X^2/df < 2$	$2 < X^2/df < 5$	3.36
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	.07
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	.90
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	.96
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	.70
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	.81
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	.87

$P > .05$, X^2 =Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü); AGFI=Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi); PNFI=Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış uyum İndeksi); PGFI= Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi). Kaynak: Meydan ve Şeşen (2011, s.37)

Tablo 2’de belirtilen değerler kabul edilebilir sınırdı olduğundan Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin dört alt boyutlu yapısı doğrulanmıştır.



Şekil 4. Bilişsel esneklik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Bilişsel Esneklik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi istatistik değerleri incelendiğinde tüm P değerleri .00 olduğu için gözlenen tüm değişkenlerin bağlı oldukları faktör üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmektedir. Gerçekleştirilen analizin daha uyumlu hale getirilebilmesi amacıyla, e7-e10 ve e8-e9 hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı kurulmuş ve ilgili değerlerde daha uyumlu sonuçlar elde edilmiştir. Kovaryans ataması aynı

özelliği ölçümlemeyi hedefleyen aynı faktörü yordayan maddelerin hata terimleri ile ilişkilendirilebilir (Meydan ve Şeşen, 2011, s.82).

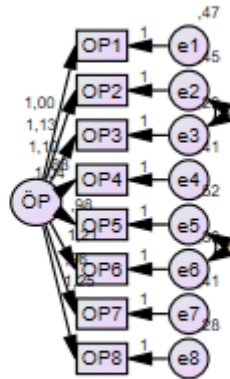
Tablo 3

Bilişsel Esneklik Ölçeği Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	BEÖ
X^2/df	$0 < X^2/df < 2$	$2 < X^2/df < 5$	4.52
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	.08
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	.89
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	.96
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	.70
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	.79
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	.89

$P > .05$, X^2 =Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü); AGFI=Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi); PNFI=Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış uyum İndeksi); PGFI= Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi). Kaynak: Meydan ve Şeşen (2011, s.37)

Tablo 3’de belirtilen uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeyde olduğu için Bilişsel Esneklik Ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır.



Şekil 5. Öğretmen profesyonellik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Öğretmen Profesyonellik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi istatistik değerleri incelendiğinde tüm P değerleri .00 olduğu için gözlenen tüm değişkenlerin bağlı oldukları faktör üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmektedir. Gerçekleştirilen analizin daha uyumlu hale getirilebilmesi amacıyla, e2-e3 hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı kurulmuş ve ilgili değerlerde daha uyumlu sonuçlar elde edilmiştir. Kovaryans

ataması aynı özelliği ölçümlemeyi hedefleyen aynı faktörü yordayan maddelerin hata terimleri ile ilişkilendirilebilir (Meydan ve Şeşen, 2011, s.82).

Tablo 4

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	ÖPÖ
X^2/df	$0 < X^2/df < 2$	$2 < X^2/df < 5$	4.58
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	.08
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	.94
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	.97
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	.67
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	.72
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	.88

$P > .05$, X^2 =Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü); AGFI=Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi); PNFI=Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış uyum İndeksi); PGFI= Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi). Kaynak: Meydan ve Şeşen (2011, s.37)

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği için Tablo 4’de görülen uyum iyiliği değerlerine göre, ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlilik Analizleri

Bu aşamada araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlilik analizi ile, örneklem birimlerinin ölçme aracını oluşturan ifadelerle cevapları ile birlikte birimlere yöneltilen ifadelerin tümünün aynı konuyu ölçüp ölçmediği test edilmektedir. Güvenirlilik katsayısı, 0 ile 1 arasında değerler almaktadır. Aralıkta yer alan değerler Alfa (α) katsayısı olarak adlandırılır ve bu değerler 1’e yaklaştıkça güvenilirlik artmaktadır (Ural ve Kılıç, 2011: 286).

Tablo 5

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları
Değişime Direnç	.81
Fikir Önderliği	.78
Deneyime Açıklık	.80
Risk Akma	.74
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	.82
Bilişsel Esneklik Ölçeği	.79
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	.96

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin güvenilirlik analizleri ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; Bireysel Yenilikçilik Ölçeği alt boyutlarından Değişime Direnç için Cronbach Alpha değeri .81, Fikir Önderliği için .78, Deneyime Açıklık için .80, Risk Alma için .74, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği için Cronbach Alpha değeri de .82 olarak hesaplanmıştır. Bununla beraber; Bilişsel Esneklik Ölçeği için .79, Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği için de Cronbach Alpha değeri .96 olarak tespit edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki adımlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçekler	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	1.16	.23
Bilişsel Esneklik Ölçeği	1.37	-1.17
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	-.01	-.81

Verilerin analizi gerçekleştirilmeden önce verilerin dağılımı incelenmiştir. Veri setindeki uç değerler dışarıda bırakıldıktan sonra dağılımın normal olup olmadığını test etmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilk testi anlamlılık sonucu araştırmada kullanılan ölçekler için $p < .05$ bulunmuştur. Bunun üzerine Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Her iki ölçek içinde bu değerler -1.5 ile +1.5 arasındadır. Bu verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebepten dolayı çalışmanın istatistikleri gerçekleştirilirken parametrik testler kullanılmıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri yüzde ve frekans ile gösterilmiştir. Bireysel Yenilikçilik, Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerine ait puan ortalamalarını belirleyebilmek amacıyla betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır.

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik, Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinden alınan ortalama puanlar arasında cinsiyet ile görev yapılmakta olan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyebilmek üzere T-testi, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyebilmek üzere Tek Yönlü Anova uygulanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapısal eşitlik modelleri kurulmuş olup, test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelleri özellikle gizil ve gözlenen değişkenler arasında çoklu ilişkilerin bulunduğu araştırmalarda temel yöntem olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007:12; Bayram, 2010:48). Yapısal eşitlik modellerinin temel amacı, kuramsal olarak oluşturulan teorik bir modelin elde edilen verilerle istatistiksel olarak test edilmesi ve teori ile araştırma bulgularının ne kadar uyduğu belirlenmesidir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 1998).

Araştırmada aracılık rolünün olup oluşmadığının tespitinde Baron ve Kenny'nin (1986) öne sürdüğü araştırma yöntemi referans alınmıştır. İlgili çalışmaya göre yöntem üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, bağımsız değişken bağımlı değişkeni etkiler; ikinci aşama, bağımsız değişken aracı değişkeni etkiler; üçüncü ve son aşamada aracı değişken birinci aşamadaki modele dahil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri azalırken aracı değişken bağımlı değişkeni etkiler.

Bu çalışmada yer alan analizler SPSS 22.0, AMOS 22.0 paket programları ve Excel veri tabanı programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde istatistiksel analizlerin ortaya çıkardığı araştırma bulguları tablolar halinde verilerek açıklanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalaması ve Puan Ortalamalarının Alt Boyutlara Göre Dağılımı

	N	$\bar{X}$	S
Değişime Direnç Alt Boyutu	451	2.50	1.02
Fikir Önderliği Alt Boyutu	451	3.80	.99
Deneyime Açıklık Alt Boyutu	451	3.94	1.06
Risk Alma Alt Boyutu	451	3.43	1.08
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	451	67.56	18.98

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}$ =67.56) dikkate alındığında; sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları ve yenilikçilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde ancak yüksek düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Katılımcıların “değişime direnç” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalaması $\bar{X}$ =2.50, “Fikir önderliği” alt boyutunda tespit edilen ortalama puan $\bar{X}$ =3.80’dir. Bununla beraber “deneyime açıklık” alt boyutundan elde edilen ortalama puan $\bar{X}$ =3.94, diğer bir alt boyut olan “risk alma” da ise ortalama puan $\bar{X}$ =3.43 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	$\bar{X}$	S
Bilişsel Esneklik Ölçeği	451	3.90	.59
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	451	3.59	1.05

Katılımcıların Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}$ =3.90) incelendiğinde, bilişsel esneklik düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilebilir. Bununla beraber Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden alınan ortalama puan ($\bar{X}$ =3.59); katılımcıların profesyonelizm düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 9

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik, Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinden Alınan Ortalama Puanın Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
D.D.A.B.	Kadın	162	2.10	.70	449	6.58	.00
	Erkek	289	2.73	1.09			
F.Ö.A.B.	Kadın	162	4.07	.75	449	4.32	.00
	Erkek	289	3.65	1.07			
D.A.A.B.	Kadın	162	4.20	.70	449	4.00	.00
	Erkek	289	3.79	1.19			
R.A.A.B.	Kadın	162	3.67	.97	449	3.47	.00
	Erkek	289	3.30	1.11			
B.Y.Ö.	Kadın	162	73.90	10,92	449	5.48	.00
	Erkek	289	64.00	8,28			
B.E.Ö.	Kadın	162	3.93	.38	449	.81	.41
	Erkek	289	3.88	.68			
Ö.P.Ö.	Kadın	162	3.81	.85	449	.3.30	.00
	Erkek	289	3.47	1.12			

Tablo 9 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen analizlerde fikir önderliği alt boyutuna (t_{449} : 4.32; $p<0,05$), deneyime açıklık alt boyutuna (t_{449} : 4.00 $p<0,05$), risk alma alt boyutuna (t_{449} : 3.47; $p<0,05$), bireysel yenilikçilik ortalama puanına (t_{449} : 5.48; $p<0,05$) ve öğretmen profesyonelizm ortalama puanına (t_{449} : 3.30; $p<0,05$) göre kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Değişime direnç alt boyutunda ise erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (t_{449} : 6.58; $p<0,05$). Katılımcıların

bilişsel esneklik ortalama puanı dikkate alındığında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($t_{449}: .81; p>0,05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 10

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik, Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonellik Ölçeklerinden Alınan Ortalama Puanın Okul Türüne İlişkin T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
D.D.A.B.	Ortaokul	221	2.45	1.04	449	1.11	.26
	Lise	230	2.56	1.00			
F.Ö.A.B.	Ortaokul	221	3.92	.88	449	1.77	.07
	Lise	230	3.69	1.07			
D.A.A.B.	Ortaokul	221	4.03	1.00	449	1.73	.08
	Lise	230	3.86	1.10			
R.A.A.B.	Ortaokul	221	3.53	1.09	449	1.78	.07
	Lise	230	3.35	1.06			
B.Y.Ö.	Ortaokul	221	69.20	1.92	449	1.80	.07
	Lise	230	65.98	.82			
B.E.Ö.	Ortaokul	221	3.94	.56	449	1.51	.13
	Lise	230	3.86	.61			
Ö.P.Ö.	Ortaokul	221	3.74	1.00	449	2.87	.00
	Lise	230	3.46	1.07			

Tablo 10'a bakıldığında, görev yapılan okul türüne göre değişime direnç alt boyutuna ($t_{449}: 1.11; p>0,05$), fikir önderliği alt boyutuna ($t_{449}: 1.77; p>0,05$), deneyime açıklık alt boyutuna ($t_{449}: 1.73; p>0,05$), risk alma alt boyutuna ($t_{449}: 1.78; p>0,05$), bireysel yenilikçilik ortalama puanına ($t_{449}: 1.80; p>0,05$) ve bilişsel esneklik ortalama puanına göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t_{449}: 1.51; p>0,05$). Öğretmen Profesyonellik Ölçeğinden alınan ortalama puan göz önüne alındığında ise liselerde görev yapmakta olan katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{449}: 2.87; p<0,05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 11

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik, Bilişsel Esneklik ve Öğretmen Profesyonellik Ölçeğinden Alınan Ortalama Puanların Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	P
D.D.A.B.	1-5 Yıl	131	2.45	.97	.46	.76
	6-10 Yıl	151	2.56	1.07		
	11-15 Yıl	62	2.59	.99		
	16-20 Yıl	40	2.38	1.06		
	21+	67	2.47	.99		
	Toplam	451	2.50	1.02		
F.Ö.A.B.	1-5 Yıl	131	3.82	.88	3.94	.90
	6-10 Yıl	151	3.75	1.06		
	11-15 Yıl	62	3.89	.89		
	16-20 Yıl	40	3.82	1.16		
	21+	67	3.78	1.02		
	Toplam	451	3.80	.99		
D.A.A.B.	1-5 Yıl	131	3.92	.98	.30	.87
	6-10 Yıl	151	3.89	1.17		
	11-15 Yıl	62	4.07	.93		
	16-20 Yıl	40	3.96	1.16		
	21+	67	3.95	.98		
	Toplam	451	3.94	1.06		
R.A.A.B.	1-5 Yıl	131	3.41	1.02	.69	.59
	6-10 Yıl	151	3.35	1.17		
	11-15 Yıl	62	3.48	1.01		
	16-20 Yıl	40	3.46	1.15		
	21+	67	3.61	.98		
	Toplam	451	3.43	1.08		
B.Y.Ö..	1-5 Yıl	131	3.26	.28	1.42	.22
	6-10 Yıl	151	3.27	.33		
	11-15 Yıl	62	3.37	.41		
	16-20 Yıl	40	3.24	.31		
	21+	67	3.28	.41		
	Toplam	451	3.28	.34		
B.E.Ö.	1-5 Yıl	131	3.92	.53	.83	.50
	6-10 Yıl	151	3.85	.64		
	11-15 Yıl	62	4.00	.60		
	16-20 Yıl	40	3.84	.65		
	21+	67	3.92	.51		
	Toplam	451	3.90	.59		

	1-5 Yıl	131	3.67	.94	1.42	.22
	6-10 Yıl	151	3.46	1.11		
Ö.P.Ö.	11-15 Yıl	62	3.79	1.01		
	16-20 Yıl	40	3.49	1.15		
	21+	67	3.62	1.04		
	Toplam	451	3.59	1.05		

Tablo 11 incelendiğinde değişime direnç alt boyutundan en yüksek ortalama puanı 11-15 yıl aralığında bulunan 62 katılımcının aldığı ve ortalama puanının $\bar{X}=2.59$ olduğu görülmektedir. En düşük ortalama puanı ise 16-20 yıl aralığında bulunan 40 katılımcı $\bar{X}=2.38$ ile almıştır. Analiz sonuçları, katılımcıların değişime direnç düzeyinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır, $F(4,446)=.46$, $p>.05$. Fikir önderliği alt boyutundan en yüksek ortalama puanı 11-15 yıl aralığında bulunan 62 katılımcının aldığı ve ortalama puanının $\bar{X}=3.89$ olduğu görülmektedir. En düşük ortalama puanı ise 6-10 yıl aralığında bulunan 151 katılımcı $\bar{X}=3.75$ ile almıştır. Analiz sonuçları, katılımcıların fikir önderliği ortalama puanının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır, $F(4,446)=.26$, $p>.05$.

Deneyime açıklık alt boyutundan en yüksek ortalama puanı ise 11-15 yıl aralığında bulunan 62 katılımcının aldığı ve ortalama puanının $\bar{X}=4.07$ olduğu görülmektedir. En düşük ortalama puanı ise 6-10 yıl aralığında bulunan 151 katılımcı $\bar{X}=3.89$ ile almıştır. Analiz sonuçları, katılımcıların deneyime açıklık düzeyinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır, $F(4,446)=.30$, $p>.05$. Risk alma alt boyutundan en yüksek ortalama puanı 21+ kategorisinde yer alan 67 katılımcının aldığı ve ortalama puanının $\bar{X}=3.61$ olduğu görülmektedir. En düşük ortalama puanı ise 6-10 yıl aralığında bulunan 151 katılımcı $\bar{X}=3.35$ ile almıştır. Analiz sonuçları, katılımcıların deneyime açıklık düzeyinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır, $F(4,446)=.69$, $p>.05$.

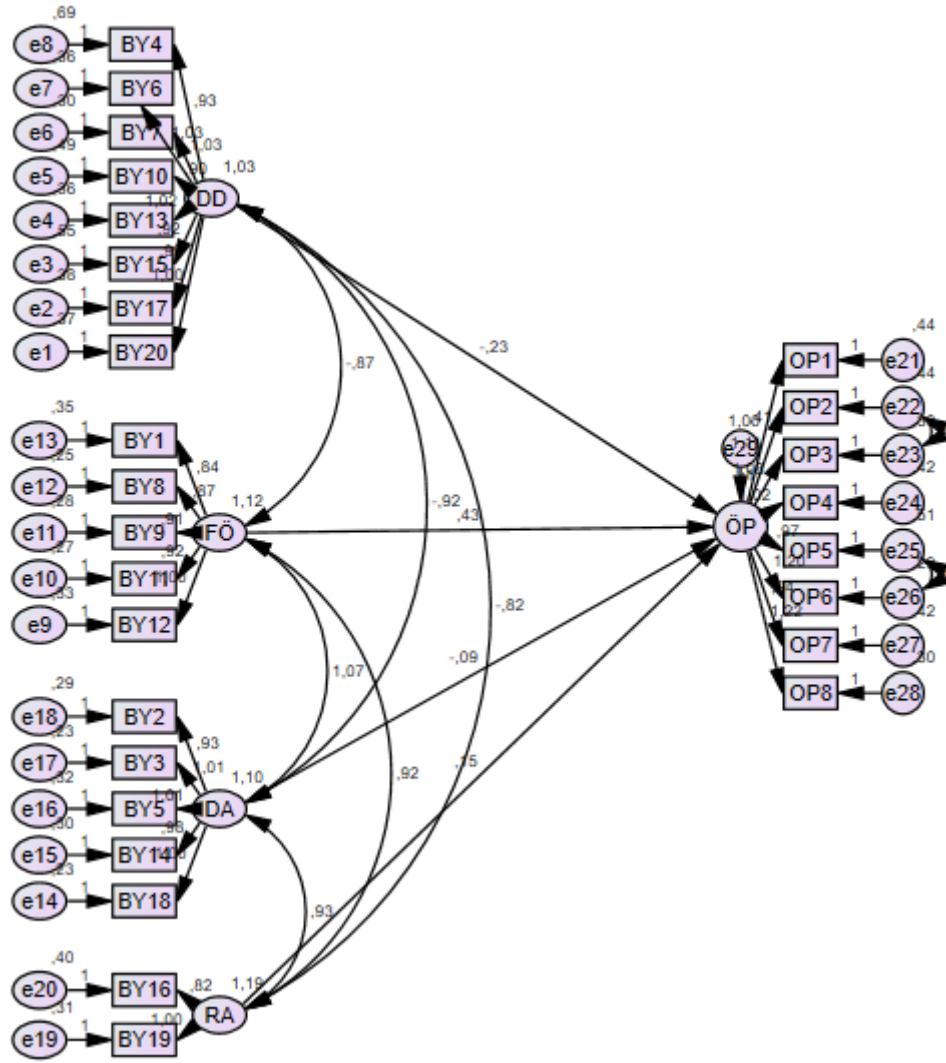
Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden alınan ortalama puan ele alındığında en yüksek ortalama puanı 11-15 yıl aralığında bulunan 62 katılımcının aldığı ve ortalama puanının $\bar{X}=3.37$ olduğu görülmektedir. En düşük ortalama puanı ise 6-10 yıl aralığında bulunan 151 katılımcı $\bar{X}=3.27$ ile almıştır. Analiz sonuçları, katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır, $F(4,446)=1.42$, $p>.05$.

Bununla beraber Bilişsel Esneklik Ölçeğinden alınan ortalama puana bakıldığında en yüksek ortalama puanı 11-15 yıl aralığında bulunan 62 katılımcının aldığı ve ortalama puanının $\bar{X}=4.00$ olduğu görülmektedir. En düşük ortalama puanı ise 16-20 yıl aralığında bulunan 40 katılımcı $\bar{X}=3.84$ ile almıştır. Analiz sonuçları, katılımcıların bilişsel esneklik düzeyinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır, $F(4,446)=.83, p>.05$. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden alınan ortalama puanlar dikkate alındığında ise en yüksek ortalama puanı 11-15 yıl aralığında bulunan 62 katılımcının aldığı ve ortalama puanının $\bar{X}=3.79$ olduğu görülmektedir. En düşük ortalama puanı ise 6-10 yıl aralığında bulunan 151 katılımcı $\bar{X}=3.46$ ile almıştır. Analiz sonuçları, katılımcıların öğretmen profesyonelizm düzeyinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır, $F(4,446)=1.42, p>.05$.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.5.1. Yapısal Eşitlik Modeli

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Yapısal eşitlik modeli

Şekil 6’da görülen modelin uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ve modelin yapısal olarak uygun olduğuna ilişkin yeterli kanıtların sağlandığı gözlemlenmiştir. Model uyum değerleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	YEM
X^2/df	$0 < X^2/df < 2$	$2 < X^2/df < 5$	3.44
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	.74
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	.85
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	.94
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	.71
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	.82
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	.88

$P > .05$, X^2 =Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü); AGFI=Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi); PNFI=Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış uyum İndeksi); PGFI= Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi). Kaynak: Meydan ve Şeşen (2011, s.37)

Oluşturulan modele göre değişkenler arasındaki standardize edilmiş β katsayıları, standart hata, kritik oran, p ve R^2 değerleri Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Değişkenler	Standardize β	Standart Hata	Kritik Oran	p	R^2
Değişime Direnç	Öğretmen Profesyonelizmi	-.24	.08	-2.77	.006
Fikir Önderliği	Öğretmen Profesyonelizmi	.47	.17	2.40	.016
Deneyime Açıklık	Öğretmen Profesyonelizmi	-.09	.21	-.39	.69
Risk Alma	Öğretmen Profesyonelizmi	.17	.06	2.33	.019

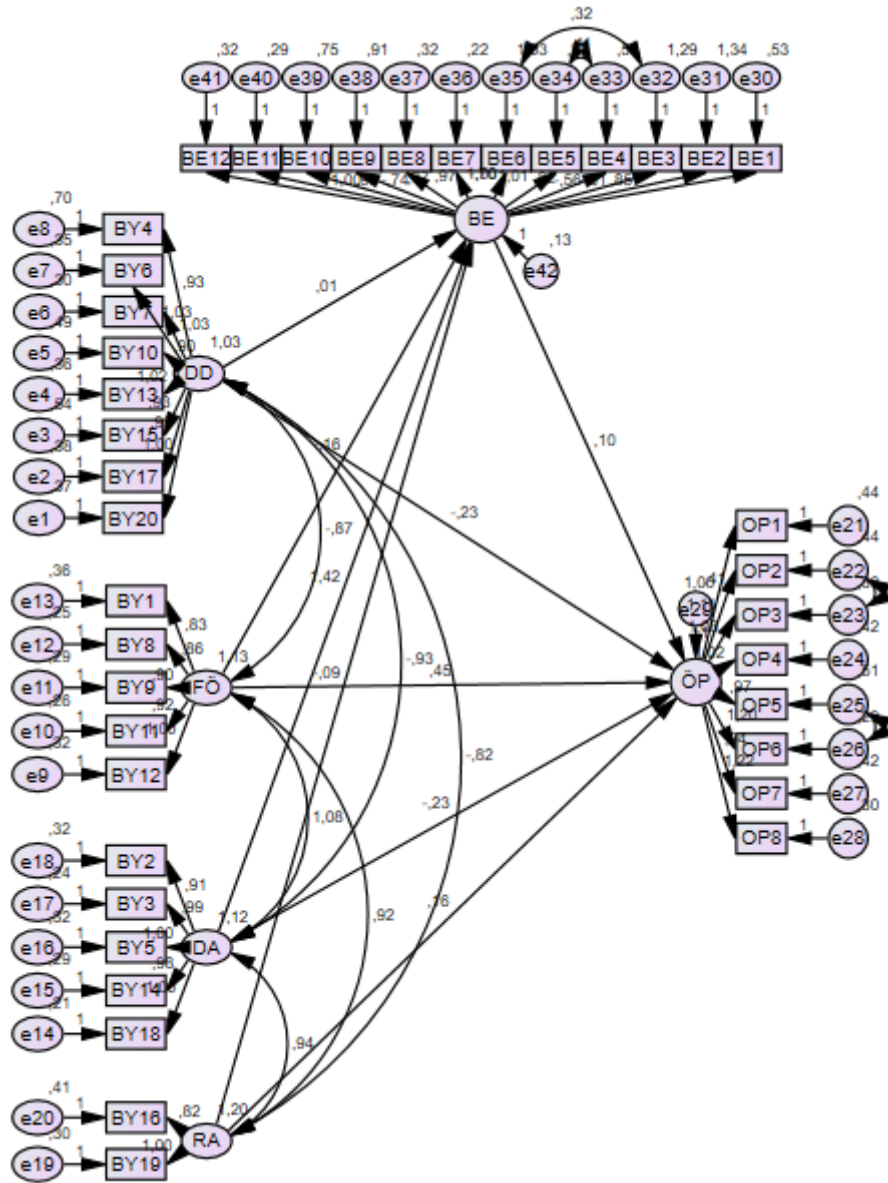
Elde edilen değerler incelendiğinde değişime direncin öğretmen profesyonelizmini ($\beta = -.24$; $p < .05$), fikir önderliğinin öğretmen profesyonelizmini ($\beta = .47$; $p < .05$) ve risk almanın öğretmen profesyonelizmini ($\beta = .17$; $p < .05$) etkilediği görülmektedir. Ancak, deneyime açıklığın öğretmen profesyonelizmi ile olan ilişkisinde anlamlı bir etki tespit edilememiştir ($\beta = -.09$; $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmanın 1, 2 ve 4 numaralı hipotezleri destekleniyorken, 3 numaralı hipotez reddedilmiştir.

Modele ait elde edilen Squared Multiple Correlations (R^2) değeri incelendiğinde de öğretmen profesyonelizminin %55’inin açıklandığı görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.6.1. Aracılık Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeliyle Testi

Bireysel yenilikçiliğin öğretmen profesyoneliğine etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü Baron ve Kenny'nin (1986) öne sürdüğü üç aşamadan oluşan yöntemle test edilmiştir. Yazarların öne sürmüş olduğu birinci aşama olan gizil değişkenin gözlenen değişken üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmıştır (Şekil 6). İkinci ve üçüncü aşamaların araştırılması için oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Aracılık etkisi için oluşturulan yapısal eşitlik modeli

Şekil 7'de görülen modelin uyum değerleri Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Aracılık Etkisini Ölçmek İçin Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	YEM (Aracı)
X^2/df	$0 < X^2/df < 2$	$2 < X^2/df < 5$	3.75
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	.78
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	.86
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	.90
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	.70
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	.81
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	.90

$P > .05$, $X^2 = \text{Chi-Square}$ (Ki-Kare); $df = \text{Degree of Freedom}$ (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü); AGFI=Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi); PNFI=Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış uyum İndeksi); PGFI= Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi). Kaynak: Meydan ve Şeşen (2011, s.37)

Oluşturulan modele göre değişkenler arasındaki standardize edilmiş β katsayıları, standart hata, kritik oran, p ve R^2 değerleri Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

Aracılık Etkisini Ölçmek İçin Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Değişkenler	Standardize β	Standart Hata	Kritik Oran	p	R^2
Değişime Direnç	.009	.06	.17	.864	
Fikir Önderliği	-.13	.15	-1.07	.282	
Deneyime Açıklık	1.15	.19	7.22	***	.41
Risk Alma	-.07	.05	-1.79	.072	
Bilişsel Esneklik	.13	.13	.73	.463	
Öğretmen Profesyoneli					
Değişime Direnç	-.24	.08	-2.73	.006	
Fikir Önderliği	.49	.19	2.31	.021	.55
Deneyime Açıklık	-.25	.35	-.65	.514	
Risk Alma	.18	.06	2.37	.017	
Öğretmen Profesyoneli					

Tablodaki değerler incelendiğinde değişime direncin bilişsel esnekliği ($\beta = .009$; $p > .05$), fikir önderliğinin bilişsel esnekliği ($\beta = -.13$; $p > .05$) ve risk almanın bilişsel esnekliği ($\beta = -.07$; $p > .05$) etkilemediği tespit edilmiştir. Bununla beraber, deneyime açıklığın bilişsel esnekliği etkilediği görülmektedir ($\beta = 1.15$; $p < .05$). İstatistik sonuçları dikkate alındığında araştırmanın 5, 6, 8, 9 ve 10 numaralı hipotezleri reddedilmişken, 7 numaralı hipotez kabul edilmiştir.

Değişime direnç, fikir önderliği ve risk almanın bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde etkilememesi, Baron ve Kenny'nin (1986) referansında belirtmiş olduğu ikinci aşamayı sağlayamadığından model için aracılık etkisinden söz edilemez.

Analiz sonuçlarına göre modele ait elde edilen Squared Multiple Correlations (R^2) değerleri incelendiğinde; öğretmen profesyonelizminin %55'inin, bilişsel esnekliğin %41'inin açıklandığı belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE SONUÇ

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyoneliğine etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolünün incelendiği çalışmanın ilgili bölümünde sonuçların betimlemesine yer verilmiş, araştırma bulguları ile literatür ilişkilendirilerek ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak, katılımcıların bireysel yenilikçilik, bilişsel esneklik ve öğretmen profesyoneliizm düzeyleri açıklanmıştır. Sonrasında, katılımcıların ölçeklerden almış oldukları ortalama puanların demografik özelliklere göre analiz sonuçları verilmiştir. Son olarak da bir yapısal eşitlik modeli kurularak, modele aracı değişkenin eklenmesi ile birlikte test edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=67.56$) dikkate alındığında; sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları ve yenilikçilik düzeylerinin ortalamasının üzerinde ancak yüksek düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Araştırma sonuçları literatürü destekler niteliktedir. Öztürk ve Summak (2014) ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerini incelediği çalışmasında, katılımcıların puan ortalamalarının sorgulayıcı yenilikçilik düzeyini ifade ettiğini tespit etmişlerdir. Örün, Orhan, Dönmez ve Kurt (2015) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ile teknoloji tutum düzeylerini analiz ettiği çalışmalarında katılımcıların sorgulayıcı kategorisinde yer aldıklarını belirlemişlerdir. Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğilim yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında

katılımcıların sorgulayıcı bir yenilikçilik profiline sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler üzerine gerçekleştirilen bir başka çalışmada Çelik (2013), katılımcıların ölçekten aldıkları ortalama puan dikkate alındığında sorgulayıcı kategorisinde yer aldıklarını belirtmiştir. Bu sonuca göre katılımcıların yeniliklere karşı temkinli davrandıklarını, risk alma potansiyelinin düşük olduğu, bir yeniliği benimsemeden önce yenilik ile ilgili araştırma, inceleme ve denemelerde bulunmak istedikleri ifade edilebilir. Bununla beraber sosyal çevre içerisinde yenilikleri ne en önce ne de en son içselleştirmektedirler. Literatür incelendiğinde sorgulayıcı yenilikçilik profilin ortaya çıktığı çalışmalarda mevcuttur (Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Yalçın ve Yelken, 2011; Korucu ve Olpak, 2015; Demircioğlu, Konokman ve Akay, 2016; Şahin, 2016; Deniz, 2016; Ertuğ ve Kaya, 2017; Kurtipek ve Güngör, 2019; Atalay, 2018).

Katılımcıların “değişime direnç” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalaması ($\bar{X}=2.50$); genellikle yeni fikirleri kabullenmekte zorlanmadıkları, çevrelerindeki bireylerin yeni fikirleri kabul etmeleri ile birlikte yeniliklere adapte olabildikleri, eski yöntemleri kullanmaya arzularının olmadığı ve genellikle yeni bir fikir ortaya çıktığında şüpheli olmadıklarını ifade etmektedir. “Fikir önderliği” alt boyutunda tespit edilen ortalama puan ($\bar{X}=3.80$) katılımcıların; kendi arkadaş grupları göz önünde bulundurulduğunda önemli bir yere sahip oldukları, kendilerini yaratıcı olarak tanımladıkları, liderlik sorumluluğu almaya meyilli oldukları ve öneri ile tavsiyelerinin çevre tarafından dikkate değer bulunduğu belirtilebilir. Bununla beraber “deneyime açıklık” alt boyutundan elde edilen ortalama puan ($\bar{X}=3.94$) katılımcıların; yeni fikirler deneme arzuların, herhangi bir şeyi gerçekleştirme isteklerinin, bir sorun ortaya çıktığında yeni yöntemler geliştirme hedeflerinin ve davranışlarında özgün olma isteklerinin olduğunu göstermektedir. Bununla beraber yeni fikirlere açık oldukları da söylenebilir. Diğer bir alt boyut olan “risk alma” da ise ortalama puan ($\bar{X}=3.43$); katılımcıların belirsizlikler ve çözülmemiş problemler karşısında olumlu bir güdüye sahip oldukları ve cevabı belirsiz sorulara yönelik heyecan duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların Bilişsel Esneklik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=3.90$) incelendiğinde, bilişsel esneklik düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilebilir. İlgili literatür çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Dağgeçen Başsu (2016) öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyini incelediği çalışmasında katılımcıların bilişsel esneklik düzeyinin ortalamanın üzerinde bulunduğunu ifade etmiştir. Erdoğan (2018) öğretmen adayları ile

gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların bilişsel esneklik düzeyinin ortalamasının üzerinde hatta yüksek olarak nitelendirilebilecek nitelikte olduğunu ortaya koymuştur. Kaptanbaş Gürbüz ve Sezgin Nartgün (2018), öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Yaşar Ekici ve Balcı (2019), okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada da Satan (2014), katılımcıların bilişsel esneklik düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğunu belirlemiştir. Lau (2012) da bilişsel esneklik ile kültürel stres arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma kapsamında Bilişsel Esneklik Ölçeğinden alınan ortalama puan göz önünde bulundurulduğunda ise katılımcıların; bir düşünceyi birçok farklı şekilde ifade edebildikleri, alışılmadık durumlarla ilgili olumlu yargıya sahip oldukları, her duruma uygun hareket edebilme becerisine sahip oldukları, karar aşamasında farklı bakış açıları geliştirebildikleri, davranışlarını kararlı biçimde sergileyebildikleri ve bir işi gerçekleştirebilmek için gereken özgüvene sahip oldukları belirtilebilir.

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden alınan ortalama puan ($\bar{X}=3.59$); katılımcıların profesyonelizm düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir. Çelik (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, katılımcıların mesleki profesyonellik düzeyini ortalamasının üzerinde tespit etmiştir. Kılınç (2014) öğretmen profesyonelizmi ve okul kültürü ile ilgili olan çalışmasında, Ankara ili sınırlarında bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile çalışmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların öğretmen profesyonelliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş (2015) öğretmen liderliği, öğretmen profesyonelizmi ve stres algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve katılımcıların öğretmen profesyonelizm düzeyinin orta seviyenin üzerinde olduğunu belirlemiştir. Koşar (2015) okul müdürüne güven ve öz yeterliğin öğretmen profesyonelizmine etkisini incelemiştir ve katılımcıların öğretmen profesyonelizm düzeylerini ortalamasının üzerinde tespit etmiştir. Cerit (2012) sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları ile okulun bürokratik yapısı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmasında, katılımcıların profesyonelizm düzeyinin ortalama seviyeye yakın olduğunu ifade etmiştir. Cansoy ve Parlar (2017) katılımcıların öğretmen profesyonelizm düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu belirlemişlerdir. Özdemir, Demirkol ve Polat (2019) öğretmenlerin bakış açısıyla profesyonelizm konusunu ele almış,

katılımcıların profesyonellik düzeyini ortalama seviyede tespit etmiştir. Dean (2011) de öğretmenlerin akademik iyimserliklerini liderlik, güven ve profesyonellik bağlamında incelediği çalışmasında katılımcıların profesyonellik düzeyinin ortalama olarak nitelendirmiştir. Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları ile profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin profesyonellik düzeyini orta olarak tanımlamıştır. Bununla beraber literatürde, öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin yüksek olarak sınıflandırıldığı çalışmalar da mevcuttur (Tukonic ve Harwood, 2015; Pearson ve Moomaw, 2005; Barbara, 1992). Katılımcıların ölçekten almış oldukları ortalama puan; öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim halinde olduklarını, mesleki yeterliliklere saygı duyduklarını, birbirlerine destek olma davranışlarını sergilediklerini, öğrencilere yardımcı olma isteklerinin olduğunu ve mesleklerini istekle yürüttüklerini ifade edebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Cinsiyet değişkeni ele alındığında Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan ortalama puan; ölçekten alınan toplam puana, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Kısacası, bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplam ortalama puanı ele alındığında ve belirtilmiş olan alt boyutlarda kadın katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2019), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algısı ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, kadın öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin erkek meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak belirlemiştir. Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sancar ve Deniz (2014), öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kadın katılımcıların yenilikçilik düzeyinin erkek katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ertuğ ve Kaya (2017) kadın katılımcıların yenilikçilik düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Klecker ve Loadman (1999), Gür-Erdoğan ve Zafer-Güneş (2013) de kadın katılımcıların yeniliğe daha açık olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında farklılaşan sonuçlar da mevcuttur. Bahceci (2019) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığını tespit etmiştir. Safa (2019) sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerini bireysel yenilikçilik

özelliklerine göre incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeni ile yenilikçilik düzeyi arasında bir anlamlılığın olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Kartal (2018) da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Alan yazında cinsiyet değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyinin farklılaşmadığını gösteren benzer çalışmalarda mevcuttur (Rogers ve Wallace, 2011; Kutluca, 2011; Kılıç, 2015). Dolayısıyla; cinsiyet değişkeni ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında ilişkinin incelendiği çalışmalarda her ne kadar örneklem grupları aynı olmasa da farklı sonuçların ortaya çıkması, ilgili değişkenin tutarlılığından söz etmeyi zorlaştırmaktadır. Bireylerin yeniliklere olan merakının öznel olması ve kişisel gelişim isteğinin yenilikleri de beraberinde getirebileceği düşünüldüğünde cinsiyet değişkeninin farklı sonuçlar vermesi makul karşılanabilir.

Bilişsel Esneklik Ölçeğinden alınan ortalama puan ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Üzümcü ve Müezzın (2018) öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Çelikkaleli (2014b) bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Frame (1977) bilişsel esneklik, özgürlük ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; katılımcıların bilişsel esneklik düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir. Plukaard, Huizinga, Krabbendam ve Jolles (2015) bilişsel esneklik ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde benzer sonuçların olduğu çalışmalarda mevcuttur (Yaşar Ekici ve Balcı, 2019; Kaptanbaş Gürbüz ve Sezgin Nartgün, 2018; Erdoğan, 2018; Dağgeçen Başsu, 2016; Martin ve Rubin, 1995; Windle, 1986; Lau, 2012; Lin, 2013; Yu, Yu ve Lin, 2019). İlgili literatür incelendiğinde bilişsel esneklik ile cinsiyet arasında bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu sonucun sebebinin, bireylerin ortaya çıkabilecek durumlara karşı başarılı davranışlar geliştirmesinin sadece cinsiyet ile ilgili olmadığı, beraberinde tanımlanması gereken bilişsel özellikleri de barındırabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeğinden almış oldukları ortalama puan ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Analiz

sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelizm düzeyi erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırma sonuçları ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Altinkurt (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi belirlediği çalışmasında, kadın öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çelik (2015), öğretmenlerin duygusal emek ve mesleki duyarlılık özelliklerinin kadın katılımcılar lehine istatistiksel olarak farklılaştığını ifade etmiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik kadınların hassasiyetin erkeklere göre daha fazla olduğu, sorumluluk ediniminin daha yüksek olmasından kaynaklı olarak profesyonellik bilincine sahip oldukları ifade edilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ve alt boyutlarından alınan ortalama puanlar incelendiğinde, yenilikçilik düzeyi ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Karaman (2016) öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin okul türüne göre değişiklik göstermediğini belirlemiştir. Yılmaz (2019) çalışmasında, katılımcıların yenilikçilik düzeyinin okul türü değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kaya (2017) biyoloji öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyini incelediği çalışmasında yine okul türü değişkenine göre yenilikçilik düzeyinin farklılaşmadığını belirlemiştir. Ölçekten alınan ortalama puan dikkate alındığında, ortaokullarda görev yapmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin liselerde görev yapmakta olanlara göre yenilikçilik düzeyinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Bilişsel Esneklik Ölçeğinden alınan toplam puan ortalaması ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak, ortaokulda görev yapmakta olan katılımcıların bilişsel esneklik puan ortalamalarının lise düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Üzümcü ve Müezzini (2017) öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Başpınar (2019), üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücünü araştırdığı çalışmasında okul türü ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla, görev yapılan okul türünün bireylerin bilişsel esneklik seviyesi ile ilgili olmadığını söylemek mümkündür.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan katılımcıların almış oldukları ortalama puanlar dikkate alındığında tespit edilen anlamlı farklılığın, ortaokullarda görevlerini icra eden öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde okul türü değişkenin incelendiği öğretmen profesyonelizmi ile ilgili çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Ancak, Çelik (2015) çalışmasında, okul türü değişkeni ile öğretmenlerin profesyonelizmleri arasında bir anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Bu noktadan hareketle çalışma sayısının azlığı öğretmen profesyonelizmi ve okul türü arasında herhangi bir yorumlama yapmayı güçleştirmektedir. İlgili çalışmada farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler katılımcı olarak yer almış, farklı bir ilin sınırlarında gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulguları ile ilgili araştırma sonuçlarının farklılaşmasının nedeninin de bu sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan katılımcıların lise düzeyinde görev yapmakta olan katılımcılara göre profesyonelizm düzeyinin yüksek olmasının sebebinin; ortaokul düzeyinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin ergenliğe tam olarak girmemesi, ilkokuldan süregelen öğretmen aile bağının kopmaması ve bu durumdan kaynaklı olarak öğrencilerin öğretmenlere kendilerini daha yakın hissetmeleri, bağımsız arkadaş ilişkilerin henüz şekillenmemiş olması ile birlikte aile bireyleri haricinde öğretmeni rol model alma eğilimlerinin olmasının öğretmenleri etkilemesi olduğu düşünülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden almış oldukları ortalama puan ve alt boyutlarından alınan ortalama puanlar incelendiğinde, bireysel yenilikçilik düzeyi ile hizmet süresi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonuçları ile paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur. Karadağ (2018) katılımcıların yenilikçilik düzeyinin hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını belirlemiştir. Kaya (2017) biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyini incelediği çalışmada, hizmet süresi değişkeni ile yenilikçilik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Köroğlu (2014) okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin hizmet süresine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Çetin (2017) okul yöneticisi konumunda olan öğretmenlerin

bireysel yenilikçilik özelliklerini incelediği çalışmasında, yenilikçilik düzeyi ile hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur. Kılıç ve Tuncel (2014), Başaran ve Keleş (2015), Kılıç (2015) de çalışmalarında yenilikçilik düzeyi ile hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Ortalama puanlar dikkate alındığında; değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve ölçeğin tamamına ilişkin en yüksek puan ortalamasını 11-15 yıl aralığında bulunan katılımcıların aldığı belirlenmiştir. Risk alma alt boyutunda ise 21 yıl ve üstü kategorisinde yer alan katılımcıların en yüksek ortalama puanı aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin risk almaya daha meyilli oldukları ifade edilebilirken, 11 ile 15 yıl arasında görev yapan katılımcıların da yenilikçilik düzeyinin diğer hizmet süresi kategorilerinde yer alan katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Bilişsel esneklik ile hizmet süresi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ölçekten alınan ortalama puan incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hizmet süresi 11 ile 15 yıl aralığında olan katılımcıların aldığı belirlenmiştir. Dağgeçen Başsu (2016) farklı branştaki öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında bilişsel esneklik ile hizmet yılı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir. Polatoğlu (2018) özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bilişsel esneklik ile hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. İlgili çalışma sonuçlarına göre; hizmet yılı 1-5 yıl olanlar ile 11-15 yıl arasında olanlar arasında hizmet yılı 11-15 yıl olanlar lehine; hizmet yılı 11-15 yıl olanlar ile 26 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 11-15 yıl arasında olanlar lehine; hizmet yılı 16-20 yıl olanlar ile 26 yıl ve üstü olanlar arasında hizmet yılı 16-20 yıl arasında olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir. Üzümcü ve Müezzini (2018) ise farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeylerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyi 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık göstermektedir. Görüldüğü gibi hizmet süresi değişkeni ile bilişsel esneklik düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebinin ise, ilgili araştırmalarda yer alan öğretmenlerin farklı illerde ve farklı branşlarda görevlerini sürdürmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden almış oldukları ortalama puan ile hizmet süresi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ölçekten alınan ortalama puan dikkate alındığında en yüksek puan ortalamasını hizmet süresi 11 ile 15 yıl aralığında olan katılımcıların aldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları ile örtüşen çalışmalar literatürde mevcuttur. Yılmaz (2017) mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlediği çalışmasında, katılımcıların profesyonellik düzeyi ile hizmet süresi arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı belirtilmiştir. Çelik (2015) çalışmasında, öğretmenlerin profesyonellik düzeyi ile hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) da öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında yine hizmet süresi ile öğretmen profesyonelliği arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ifade etmiştir. Literatürde araştırma sonuçları ile farklılaşan çalışmalar da mevcuttur. Küsmüş (2018) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; hizmet süresi 0-5 yıl aralığında olan öğretmenler ile kıdemi 11-15 yıl aralığındaki öğretmenler arasında kıdemi 11-15 yıl aralığındaki öğretmenler lehine; kıdemi 0-5 yıl aralığında olan öğretmenler ile kıdemi 16 ve üstü yıl aralığındaki öğretmenler arasında, kıdemi 16 ve üstü yıl aralığında olan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit etmiştir. Katılımcıların ölçekten almış oldukları ortalama puan; hizmet süresi ile bir farklılık oluşturmaya da orta yaş olarak tabir edilen kategoride yer alan öğretmenlerin profesyonellik seviyesinin diğer kategorilerde bulunan katılımcılara göre daha yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu sonucun sebebinin; mesleğin ilk yıllarından itibaren kazanılmaya başlayan deneyimin onuncu yılın ardından etkisini göstermeye başladığı ancak, ülkemizdeki öğretmenlik mesleği ile ilgili olan sorunların (maaş, statü, statüko, tayin durumu vs.) belli bir yaştan sonra da profesyonellik seviyesini aşağıya çektiği düşünülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre; değişime direncin, fikir önderliğinin ve risk almanın öğretmen profesyonelizmini etkilediği belirlenmiştir. Fakat, deneyime açıklığın öğretmen profesyonelizmine bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre araştırmanın 1, 2 ve 4 numaralı hipotezleri destekleniyorken, 3 numaralı hipotez ise reddedilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen profesyonelizminin %55’lik diliminin bireysel yenilikçilik özelliği ile açıklanabileceğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, bireylerin yenilikçilik düzeyinin arttırılması öğretmenlerin iş yaşamındaki profesyonellik düzeyini de

önemli ölçüde etkilemektedir. Literatürde doğrudan bireysel yenilikçiliğin öğretmen profesyoneliğine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, öğretmen profesyoneliğinin gözlenen değişken olarak incelendiği araştırmalar mevcuttur. Dean (2011) kolektif liderlik ve güvenin öğretmenlerin profesyonellik davranışlarına olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Stripling (2019) öğretmenler arasında oluşturulan profesyonel öğrenme takımlarının katılımcıların mesleki profesyoneliizm davranışlarını etkilediğini belirlemiştir. William (2006) öğretmenlerin etik anlayışının mesleki profesyonellik düzeyleri ile yakından ilişki olduğunu tespit etmiştir. Raymond (2006) öğretmenlik profesyoneliğinin çok boyutlu ve kapsamlı olduğu ifade etmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin mesleki profesyoneliizm davranışlarının almış oldukları mesleki eğitim ile doğrudan ilişkili olduğunu da tespit etmiştir. Cha (2014) öğretmenlerin profesyoneliizm davranışlarını etkileyen unsurları ele aldığı çalışmada; çocuk sevgisi, çocuklarla olan etkileşim düzeyi, kendini geliştirme arzusu ve görev aldığı kurumdaki veliler ile kurulan ilişkilerin profesyoneliizm düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Overbaugh (1990) öğretmen profesyoneliğini olumsuz anlamda etkileyen unsurlar arasında tesislerin yeterli imkanlara sahip olması, ekipmanların nicelik ve nitelik olarak istenilen seviyeye ulaşamaması ile öğretmenlerin moral faktörünün göz ardı edilmesini çalışmada belirtmiştir. Monroe (2001) öğretmen profesyoneliğini belirleyen davranışların; meslektaş olgusu, öğretme isteği, öğrenci merkezli düşünce ve eylem, mesleğe bağlılık, mesleki uzmanlık olduğunu tespit etmiştir. İlgili çalışmalar ile benzerlikler gösteren özellikle yabancı literatürde öğretmen profesyoneliğini farklı bakış açılarıyla ele alan çalışmalar da mevcuttur (Osmond-Johnson, 2015; Miros, 1990; Dempsey, 1991; Chun, 2013; Wiley, 1969; Geist, 2002). Araştırma bulguları dikkate alındığında ise; öğretmenlerin kendilerini yaratıcı ve özgün olarak görmeleri, sosyal çevrelerinde kabul görmeleri ve tavsiyelerinin dikkate alınması, yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmaları, ait oldukları gruplarda liderlik özellikleri gösterebilmeleri ve yeni fikirlere açık olabilme gibi özelliklerinin olması; meslektaşları ile etkili bir iletişim kurabilme, kendileri adına mesleki kararlar alabilme, öğrencileri ve meslektaşlarına karşı sosyal destek sağlayabilme, mesleklerini büyük bir arzu ile yürütme gibi davranışlarını da gerçekleştirmelerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

4. 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bireysel yenilikçiliğin öğretmen profesyoneliğine etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü Baron ve Kenny'nin (1986) öne sürdüğü üç aşamadan oluşan yöntemle test edilmiştir. İlk aşamada bağımsız (gizil) değişkenin bağımlı (gözlenen) değişken üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Değişime direncin, fikir önderliğinin ve risk almanın öğretmen profesyoneliğini etkilediği tespit edilmiştir. Ancak, deneyime açıklığın öğretmen profesyoneliğine bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. İlk koşulun sağlanması üzerine ikinci koşulun testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre; değişime direncin, fikir önderliğinin ve risk almanın bilişsel esnekliği etkilemediği görülmüştür. Bilişsel esnekliğinde öğretmen profesyoneliğini etkilemediği belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın 5, 6, 8, 9 ve 10 numaralı hipotezleri kabul edilmemiştir. 7 numaralı hipotez ise kabul edilmiştir. Değişime direnç, fikir önderliği ve risk almanın katılımcıların bilişsel esneklik düzeyini anlamlı bir şekilde etkilememesi, Baron ve Kenny'nin (1986) referansında belirtmiş olduğu ikinci aşama koşullarını yerine getiremediğinden aracılık etkisinden söz edilemez. İlgili literatür incelendiğinde bilişsel esnekliğin farklı modellerde aracı olarak yer aldığı çalışmalar mevcuttur. Cardom (2016), ırk etkileşimleri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolünü incelediği çalışmada, bilişsel esnekliğin aracılık rolüne sahip olduğunu tespit etmiştir. Lin, Tsai, Lin ve Chen (2014) farklı yaratıcı performansları incelediği çalışmada, bilişsel esnekliğin olumlu duygu ve problem çözme arasında tam aracılık görevi yerine getirdiğini belirlemiştir. Soltani, Shareh, Bahrainian ve Farmani (2013) bilişsel esnekliğin başa çıkma stilleri ile depresyon arasında aracılık görevi gerçekleştirdiğini belirlemiştir. Yu, Yu ve Lin (2019) çalışmalarında, kaygı ve depresyon ele alındığında bilişsel esnekliğin aracılık rolünü belirlemiştir. Çelikkaleli ve Gündüz (2019) çalışmada, kişilik tipleri ile stresle başa çıkma tarzı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin kısmi aracılık gösterdiğini belirlemiştir. Odacı ve Cıkrıkci (2018) personel davranışları ve yaşam tatmini arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolüne sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla beraber literatürde bilişsel esnekliğin aracılık rolü göstermediği çalışmalarda mevcuttur (Lieberman, Gorka, Sarapas ve Shankman, 2015; Hasçuhadar ve Coşkun, 2018; Küçüköğüt, 2015; McCann ve Webb, 2012). Görüldüğü gibi bilişsel esneklik, farklı özellikler ve farklı örneklem grupları ile birçok modelde aracı değişken olarak test edilmiştir. Bu çalışmaların bazılarında aracılık rolünü üstlenirken, bazılarında ise oluşturulan modellerde aracılık rolü gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla, her modelde aracılık rolünün gerçekleşmemesinin rasyonel bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak; bu

çalışmada aracı değişken ile test edilen model, Baron ve Kenny (1986)'nin öne sürmüş olduğu koşulları sağlamadığından bilişsel esnekliğin aracılık rolünün olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları eğitimin kalitesini ifade eden unsurlardan biri olan öğretmenlerin mesleki niteliğini arttırabilmek amacıyla öğretmen profesyonelizminin geliştirilebilmesi için bireylerin yeniliklere ayak uydurabilme, yenilikleri kabullenebilme, özgün düşünceleri davranışa dönüştürebilme, uygulama alanlarında yeni yöntemler arayışında olma, arkadaş grupları ve sosyal çevrede sorumluluk alabilme becerisi gösterebilme, gerektiğinde liderlik davranışları sergileyebilme özelliklerinin önemli seviyede etkili olduğunu göstermiştir. Bu sebeple; öğretmenler arasında etkileşimin geliştirilebilmesi, mesleki yeterliliklere saygı unsurunun kendini gösterebilmesi, yardımlaşma odaklı kurum kültürünün oluşabilmesi, karar noktasında sorumluluk alabilme edinimin kazandırılması ve öğretmenlerin mesleklerini büyük bir arzu ile icra etme amacının uygulamaya dönüşebilmesi yenilikçi davranışlar sergileyebilmeleriyle de ilgili olduğu ifade edilebilir. Mesleki gelişmeleri takip edebilme becerisine sahip olmayan bir öğretmenin alana katkısının gün geçtikçe azalacağı düşünülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin profesyonelizm düzeyinin artırılması hedefinin gerçekleştirilebilmesi için yeniliklere karşı bakış açılarının değiştirilmesi ve öğretmen eğitimlerinin belirtilen hususların odağında güncellenmesi gerekliliği araştırmanın temel sonucunu oluşturmaktadır.

4.7. Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçları beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve profesyonelizm düzeylerinin yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu seviyenin artırılabilmesi için hizmet içi eğitimlerde bu konu ile ilgili farkındalık yaratabilecek etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Mesleğe hazırlanmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının bireysel yenilikçilik ve profesyonelizm düzeylerinin arttırılabilmesi için lisans düzeyinde spor eğitimi veren kurumların müfredatlarına ilgili özellikler ile ilişkili ders içeriklerinin eklenmesi önerilmektedir.

- Araştırma sonuçlarına göre bireysel yenilikçiliğin öğretmen profesyonelizmini etkilediği belirlenmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin yenilikçiliklerini arttırabilmek amacıyla gelişimlerine katkıda bulunularak lisansüstü eğitime teşvik sağlanması önerilmektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alanlarındaki yenilikleri takip edebilmeleri amacıyla çalıştay, kongre ve sempozyumlara katılımlarının desteklenmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini arttırabilmek amacıyla maddi ve manevi teşvik sisteminin getirilmesi önerilmektedir.
- Araştırma sonuçları beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğretmen profesyonelizmini etkilediğini göstermektedir. Ancak, aracı değişken olarak kullanılan bilişsel esneklik beklenen sonucu vermemiştir. Bu sebeple araştırma kapsamında kullanılan gizil ve gözlenen değişkenin farklı aracı değişkenler ile oluşturulan bir modelde test edilmesi önerilmektedir.

Genele Yönelik Öneriler

- Okul kültürünün öğretmen profesyonelizmini etkilediği, pozitif bir okul kültürüne sahip olan kurumlarda görev yapan öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin arttığı bilinmektedir. Bu kapsamda öğretmen profesyonelliğini arttırabilmek amacıyla, başarılı öğretmenin destekleneceği, iş birlikçi çalışmaların ön planda olduğu ve pozitif bir iletişim ortamını sağlamaya yönelik faaliyetler önerilmektedir.
- İlgili literatürde beden eğitimi ve spor öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple farklı illerde görev yapmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin profesyonelizm düzeylerinin belirlenmesi amacıyla benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Çalışma kapsamında kullanılan özellikler ele alınarak benzer çalışmaların özel okullarda görev yapmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Bu çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik, profesyonelizm ve bilişsel esneklik seviyelerini farklı bir bakış açısı ile değerlendirebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi ile de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akgün, İ.B., & İnan, M. (2010, Mayıs). *İlköğretim okulları seçmeli spor etkinlikleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, TÜBİTAK, Elâzığ.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi m. ö. 1000–m. s.* Ankara: Pegem Akademi.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altıntaş, E., & Gültekin, M. (2003). *Psikolojik danışma kuramları*, İstanbul: Alfa.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Amsler, R. A. (1981). The structure of the merriam-webster pocket dictionary.
- Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: Bir özel okul örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211.
- Atalay, A. (2018). Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü çalışanlarının bireysel yenilikçilik düzeyi. *Turkish Studies*, 13(10), 87-108.

- Atlı, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Aytaç, M., & Öngen, B. (2012). Doğrulamalı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Bahceci, B. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Başaran, S. D., & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.
- Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Barbara, R. C. (1992). *The effect of shared decision-making on teacher satisfaction and teacher professionalism*. Master's Thesis, United States International University, California.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Beck, A., T., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
- Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Bellm, D. (2005). *Establishing teacher competencies in early care and education: A review of current models and options for California*. Building California's preschool for all workforce. Doctoral Dissertation, Institute of Industrial Relations, University of California at Berkeley, California.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*, 1641-1660.
- Blake, B. F., Neuendorf, K. A., & Valdiserri, C. E. (2003). Inovativeness and variety of internet shopping, *internet resarch: Electronic networking and applications and policy, 13*(3), 156-169.
- Blaye, A., & Chevalier, N. (2011). The role of goal representation in preschoolers' flexibility and inhibition. *Journal of experimental child psychology, 108*(3), 469-483.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 13-27.
- Cardom, R. D. (2016). *The mediating role of cognitive flexibility on the relationship between cross-race interactions and psychological well-being*. Doctoral Dissertation, Educational school and counselling psychology of The University of Kentucky, Kentucky.
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R., Dandy, K. L., & Isaac, M. C. (2010). The development of graphophonological-semantic cognitive flexibility and its contribution to reading comprehension in beginning readers. *Journal of Cognition and Development, 11*(1), 61-85.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(4), 497-521.
- Ceylan, R. (2008). *İlköğretimde beden eğitimi dersinin, takiben yapılan diğer derslerde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.

- Cha, J. (2014). *The domains of the professionalism of kindergarten teachers in South Korea: A qualitative research*. Doctoral Dissertation, Curriculum and Instruction of University of Wisconsin, Madison.
- Chelune, G., & Baer, R. (1986). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 8, 219–228.
- Chun, Y. T. (2013). *A discourse analysis of teacher professionalism in England since the 1980s*. Doctoral Dissertation, Institute of Education University of London, London.
- Çakın, A. (2019). *Hemşirelerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin değişime karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çekmecelioğlu, H. (2002). *Bireysel, örgütsel yaratıcılık ve yaratıcılık için iş çevresinin düzenlenmesi: Bir araştırma*. Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Çelik, K. (2013). The relationship between individual innovativeness and self-efficacy levels of student teachers. *International Journal of Scientific Research in Education*, 6(1), 56-67.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 339-346.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 176, 347-354.

- Çelikkaleli, Ö., & Gündüz, B. (2019). Ergenlerde kişilik tipleri ile problem odaklı stresle başa çıkma tarzı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler: Bilişsel esnekliğin aracılık rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 73-99.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, D. (2017). *Okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Edirne ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- 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.
- Dağgeçen Başsu, A. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*, 25-50.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. NY: Guilford Press, New York.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: Predicting teacher academic optimism in elementary schools*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Demircioğlu, T., Konokman, G. Y., & Akay, C. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1120-1137.
- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Bağırhan.

- Demirel, Y., & Seçkin, Ö. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from Different Perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Dempsey, V. O. (1991). *Inside looking around: Toward a grounded theory of teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, School of Education of The University of North Carolina, Chapel Hill.
- Deniz, S. (2016). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri. *Turkish Studies*, 11(9), 267-278.
- Diaz, G. S., del Rosario Torres, M., Iglesias, J., Mosquera, R., Reigosa, V., Santos, E., ... Galan, L. (2009). Changes in reading strategies in school-age children. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 441-453.
- Drucker, P. F. (2002). The discipline of innovation. *Harvard Business Review*, 80, 95-104.
- Ellis, A. (1975). *Humanistic Psychotherapy: Therational-emotive Approach*. McGraw Hill Book Company: New York.
- Erdoğan, S. C. (2018). Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 77-96.
- Ereyi, B. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ve problem çözme becerisinin mizah kavramıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkal, M. (1982). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U., & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388.
- Ertuğ, N., & Kaya, H. (2017). *Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik profilleri ve yenilikçiliğin önündeki engellerin incelenmesi*. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(3), 192-197.

- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: Free.
- Flynn, L. R., & Goldsmith, R. E. (1993). Identifying innovatos in consumer service markets. *Service Industries Journal*, 13(3), 97-109.
- Frame, S. L. (1977). *The relationship among cognitive flexibility, field independence and sex role flexibility*. Doctoral Dissertation, School of Education of The New York University, New York.
- Geist, J. R. (2002). *Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press*. Doctoral Dissertation, Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Girgin Holoğlu, O. (2006). İlköğretim ikinci kademedede öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Goldsmith, R. E. & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. L. V. Shavinina (Eds.), *The international handbook of innovation* (pp. 321-329). Amsterdam: Elsevier Science.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085.
- Gür-Erdoğan D., & Zafer-Güneş D. (2013). The relationship between individual innovativeness and change readiness conditions of students attending faculty of education. *Social and Behavioral Sciences*, 106, 3033-3040.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). Multivariate data analysis, *Pearson New International Edition*, 5, (3), 207-219.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.

- Hasçuhadar, B., & Coçkun, H. (2018). Okul öncesi dönemde hazzı geciktirme ve yaratıcılık arasındaki ilişkide esnekliğin aracı rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 230-249.
- Hilferty, F. (2008). Theorizing teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, novelty seeking, and consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 7(3), 283-295.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İnal, A. N. (2015). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. (5. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Jones, L., & Green, J. (2006). Shifting discourses of professionalism: A case study of general practitioners in the United Kingdom. *Sociology of Health & Illness*, 28(7), 927-950.
- Kaptanbaş Gürbüz, E., & Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 628-640.
- Karadağ, T. F. (2018). *Türkiye'deki spor federasyonları çalışanlarının örgütsel öğrenme ve bireysel yenilikçilik profillerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, S., & Küçük, V. (1999). Eğitimin bütünlüğü içinde orta dereceli okullarda beden eğitimi ve spor etkinlikleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 279-293.

- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ve temel ilkeler*. Ankara: Nobel
- Kardeş, G. A. (2016). *Davranış-mekân uyumu: Bilişsel esneklik düzeyleri farklı öğrencilere göre, okul ortamında olanaklıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Katovsich, R. B. (2007). *Empathy and cognitive flexibility as correlates of forgiveness*. Doctoral Dissertation, School of Education of Andrews University, Michigan.
- Kaya, S. (2017). *Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Keskin, Ö. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli İli örneği)*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, H., & Tuncel, Z.A. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.

- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1999). Measuring principals' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioral. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 213-225.
- 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.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 985-997.
- Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtiç, N. (2006). Futbol seyircisini saldırganlığa iten psiko-sosyal nedenler (Sakarya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kurtipek, S., & Güngör, N. B. (2019). Individual innovation: A research on sports manager candidattes. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 224-271.
- Kurumu, T. D. (1983). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.

- Kutluca, T. (2011). A study on computer usage and attitudes toward computers of prospective preschool teacher. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(1), 1-14.
- Küçükbere, R. Ö. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verilebilirlik*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Küçüködük, C. (2015). *3-5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: Bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küsmüş, G. İ. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lagemann, E. C. (2004). Toward a strong profession. *Education Week*, 23(24), 48-50.
- Lau, K. (2012). *The role of cognitive flexibility in acculturation and bicultural stress among Chinese American adults*. Doctoral Dissertation, The California School of Professional Psychology of The Alliant International University, San Francisco.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Bristol: The Falmer.
- Lieberman, L., Gorka, S. M., Sarapas, C., & Shankman, S. A. (2016) Cognitive flexibility mediates the relation between intolerance of uncertainty and safety signal responding in those with panic disorder, *Cognition and Emotion*, 30(8), 1495-1503
- Lin, Y. W. (2013). *The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance*. Doctoral Dissertation, The Faculty of the School of Education La Sierra University, California.
- Lin, W. L., Tsai, P. H., Lin, H. Y., & Chen, H. C. (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition & Emotion*, 28(5), 834-844.

- Loogma, K., Kruusvall, J., & Ümarik, M. (2012) E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58, 808–817.
- Lortie, D. C., & Clement, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study* (Vol. 21). Chicago: University of Chicago.
- Lu, J., Yao, J. E., & Yu, C. S. (2005). Personal innovativeness, social influences and adoption of wireless Internet services via mobile technology. *The Journal of Strategic Information Systems*, 14(3), 245-268.
- MacDonald, F. J. (2006). *Suspended in perpetuity? Teacher professional identity in a time of educational reform*. Doctoral Dissertation. University of Toronto, Toronto.
- Madran, C., & Esen, K. (2002). Yeniliklerin kabul süreci: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir pilot çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 136-152.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- Martin, M. M., & Anderson, C.M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1): 1-9.
- Mackey, J., & Evans, T. (2011). Interconnecting networks of practice for professional learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 1-18.
- Merriam-Webster. (2018). *Merriam-Webster Online*.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- McCann, R. A., & Webb, M. (2012). Enduring and struggling with God in relation to traumatic symptoms: The mediating and moderating roles of cognitive flexibility. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4(2), 143-153.
- Miros, R. J. (1990). *Teacher professionalism: A comparison of K-12 teachers' and K-12 administrators' "Current" and "Ideal" perceptions*. Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.

- Monroe, C. J. S. (2001). *Discovering teacher professionalism: How urban public and private elementary teachers reveal aspects of professionalism in conversation*. Doctoral Dissertation, The School of Education and Allied Professions of The University of Dayton, Dayton.
- Morgan, P. J., Saunders, K. L., & Lubans, D. R. (2012). Improving physical self-perception in adolescent boys from disadvantaged schools: Psychological outcomes from the physical activity leaders randomized controlled trial. *Pediatric Obesity*, 7(3), 27-32.
- Odacı, H., & Cikrikci, Ö. (2018). Cognitive flexibility mediates the relationship between big five personality traits and life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 1-18.
- Orhan, R., & Yoncalık, O. (2016). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 353-376.
- Osborne, S. P. (1998). Naming the beast: Defining and classifying service innovations in social policy. *Human Relations*, 51(9), 1133-1154.
- Osgood, J., Gordon, V., & Philips, J. (2010). Municipal clerks: Examining a model of job satisfaction. *Public Personnel Management*, 39(4), 327-352.
- Osmond-Johnson, P. (2015). *Alternative discourses of teacher professionalism: A study of union active teachers and teacher unions*. Doctoral Dissertation, Higher & Adult Education Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, Toronto.
- Othman, N. (2016). Exploring the innovative personality characteristics among teachers. *International Education Studies*. 9(4), 1-8
- Overbaugh, B. L. (1990). *School facilities: The relationship of the physical environment to teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, Graduate Studies of Texas A&M University, Texas.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Ör n,  ., Orhan, D., Dönmez, P., & Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 65-76.
-  zdemir, T. Y., Demirkol, M., & Polat, H. (2019). Teaching as a professionalism through teachers' perspective. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(3), 296-320.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pagem A Yayınları.
- Özer, B., & Gelen,  . (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında  ğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Öztürk, Z. Y., & Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu  ğretmenlerinin bireysel yenilik iliklerinin incelenmesi [Special Issue]. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 844-853.
- Ural, A. ve Kılıç,  . (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi [Scientific research process and data analysis with SPSS]*. Ankara: Detay Publishing.
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. Beta Basım Yayın Dağıtım: İstanbul.
-  z mc , B., & Müezzin, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Parris, S. R., & Block, C. C. (2008). Summing Up. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (pp. 381-390). New York: The Guilford.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Phalet, K., & Kotic, A. (2006). Acculturation in European societies. In D. Sam & J.W. Berry (eds), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 331-348). Cambridge: CUP

- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*, (H. Portakal, Çev.). 2. Baskı, İstanbul: Cem Yayınları.
- Plukaard, S., Huizinga, M., Krabbendam, L., & Jolles, J. (2015). Cognitive flexibility in healthy students is affected by fatigue: An experimental study. *Learning and Individual Differences*, 38, 18-25.
- Polatoğlu, E. (2018). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Raymond, S. M. (2006). *Professionalism and identity in teacher education: Implications for teacher reform*. Doctoral Dissertation, Education in Curriculum and Instruction of Northern Arizona University, Flagstaff.
- Rogers, E. M., Medina, U. E., Rivera, M. A., & Widey, C.L. (2005). Complex adaptive systems and the diffusion of innovations. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 10(3), 1-26.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (Third Edition). New York: Free Press.
- Rogers, R. K., & Wallace, J. D. (2011). Predictors of technology integration in education: A study of anxiety and innovativeness in teacher preparation, *Journal of Literacy and Technology*, 12(2), 28-61.
- Safa, B. S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 56-74.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 405-414.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sevim, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlik algılarını yordama düzeyinin*

- incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shon, C. K. (2006). *Teacher professionalism*. Liberty University Faculty Publications and Presentations, 1-19.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment, “mindsight”, and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22, 67–94.
- Simpson, D. (2010). Being professional? Conceptualizing early years professionalism in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 5-14.
- Surdyk, P. M. (1995). *Professionalism and effectiveness: A grounded theory study of teachers perceptions*. Doctoral Dissertation, Loyola University Chicago.
- Stripling, R. T. (2019). *Examining teacher perceptions of Professional learning teams and teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, Department of Education of The University of Alabama, Birmingham.
- Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S. A., & Farmani, A. (2014). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Shahid Bshti University of Medical Sciences*, 18(2), 88-96.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Duffy, T. M., & Jonassen, D. (Eds), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 57-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Şahin, I. (2006). Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology-related studies based on Rogers' theory. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(2), 14-23
- Şahin, F. (2016). *Öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şirin Ayva, A. B. (2018). *Macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*, 6th International edition (cover) edn. Boston, [Mass.].
- Tamer, K., & Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ada Matbaacılık: Ankara.
- Tırpan, M. S. (2016). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ve genel öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professional Educator*, 27, 89-95.
- Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Turkoski, B. B. (2007). Professionalism as ideology: A socio-historical analysis of the discourse of professionalism in nursing. *Nursing Inquiry*, 2(2), 83-9.
- Tutuş, A. (2019). *11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Troman, A. G. (1997). *The effects of restructuring on primary teachers' work: a sociological analysis*. Doctoral Dissertation, The Open University, Milton Keynes.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.

- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- West, M. A., & Farr, J. L. (1989). Innovation at work: Psychological perspectives. *Social Behavior*, 4, 15-30.
- Wiley, R. C. (1969). *An investigation of the relationship between elementary school socioeconomic status and teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, Graduate College of the Oklahoma State University, Oklahoma.
- William, A. L. A. (2006). *Educating teacher, the ethical dimension of teacher professionalism in Tanzania*. Doctoral Dissertation, The Moray House School of Education University of Edinburgh, Edinburgh.
- Windle, M. (1986). Sex role orientation, cognitive flexibility, and life satisfaction among older adults. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 263 – 273.
- İncik, E. Y., & Yelken, Y. Y. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri mersin üniversitesi örneği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yaka, A. (1991). Eğitimde bütünlük kavramı açısından okullarda beden eğitiminin yeri ve önemi”, I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir: MEB Yayınları.
- Yalçın, İ. E., & Yelken, Y. T. (2011, Ekim). *İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulmuş bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yaşar Ekici, F., & Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science*, 9(1), 65-77.
- Yazgan, N. N. (2019). *Yetişkinlerde savunma mekanizmalarının, bağlanma stilleri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, S. (2000). Rekabetçi avantaj sağlamada yaratıcılık ve yenilik. *Verimlilik Dergisi*, 3, 79-92.

- Yenilikçi Öğretmenler Eğitimi-Yenilikçi Öğretmenler Kaynak Kitabı. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Yetim, A. A. (2010). *Sosyoloji ve spor*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(28), 105-128.
- Yılmaz, D. Ç. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtmaya düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, O. (2019). *Öğretmenlerin bit entegrasyon yaklaşımları, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S., & Deniz, Y. M. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yi, M. Y., Fiedler, K. D., & Park, J. S. (2006). Understanding the role of individual innovativeness in the acceptance of IT-based innovations: Comparative analyses of models and measures. *Decision Sciences*, 37(3), 393-426.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2019). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: the mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, Health & Medicine*, 1-12.

- Yuan, F., & Woodman, R.W. (2010). Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations, *Academic Management Journal*, 53(2), 323-342.
- Yuvacı, H. (2015). *Sınıf ve beden eğitimi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin beden eğitimi mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yüksel, B. S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Sizlere sunulan ölçek formlarından elde edilecek veriler bilimsel bir çalışma kapsamında kullanılacak olup, hiçbir suretle paylaşılmayacaktır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için soruları dikkatlice okuyup, içtenlikle cevap vermeniz gerekmektedir. Katılımınız ve bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz.

Arş. Grv. Nuri Berk GÜNGÖR

Dr. Öğr. Üyesi Fatih YENEL

Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz:

Görev Yapmakta Olduğunuz Okul Türü (lise, ortaokul vs.):

Toplam Hizmet Yılınız:

Görev Yapmakta Olduğunuz İlçe:

EK 2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

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

EK 3. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bir fikri/düşünceyi birçok farklı şekilde ifade edebilirim.						
2	Yeni ve alışılmadık/sıra dışı durumlardan kaçınırım.						
3	Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar veremeyecekmişim gibi hissederim (gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.)						
4	Her duruma uygun hareket edebilirim.						
5	Çözülemeyecek gibi görünen sorunlara pratik/işe yarar çözümler bulabilirim.						
6	Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları geliştiremem.						
7	Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak isterim.						
8	Davranışım bilinçli kararlarımın bir sonucudur.						
9	Herhangi bir durum karşısında birçok farklı şekilde davranabilirim.						
10	Gerçek hayatımda, belli bir konudaki bilgimi kullanmakta zorlanırım.						
11	Bir problemin üstesinden gelebilmek için alternatif çözüm yollarını dinlemek ve değerlendirmek isterim.						
12	Bir işi farklı şekillerde yapmak için gereken özgüvene sahibim.						

EK 4. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Bazen	Sık Sık	Daima
1	Öğretmenler arasında etkileşim işbirlikçidir.					
2	Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yeterliliklerine saygı duyar.					
3	Öğretmenler birbirlerine yardım ve destek sağlarlar.					
4	Bu okulda öğretmenler mesleki kararları verebilirler.					
5	Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmaya adanmıştır.					
6	Öğretmenler işlerini büyük istekle yaparlar.					
7	Öğretmenler öğrencileri ile başarılı olmak için zor çalışmalar yaparlar.					
8	Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.					

EK 5. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.06.2019-E.24838



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11390803
Konu : Araştırma İzni

14.06.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a)15.05.2019 tarihli ve 16584 sayılı yazınız.

b)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Nuri Berk GÜNGÖR'ün "**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyoneliğine Olan Etkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü**" konulu çalışması kapsamında İlimiz merkez ilçelerinde uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya, Altındağ, Keçiören, Mamak,
Yenimahalle, Sincan, Gölbaşı, Etimesgut
İlçe MEM

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f951-b8be-3e10-a1e4-45c6 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 6. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği İzin Yazısı

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu x

**BERK GÜNGÖR** <nuribergungor@gmail.com>
Alıcı: kerem.kilicer ▾

10 Ekim Per 22:48 ☆ ↶ ⋮

Sayın hocam merhabalar,

Ben Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Tez çalışmam kapsamında ölçeği kullanabilmek için sizden izin istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,
Nuri Berk Güngör

**Dr. Kerem KILIÇER** <kerem.kilicer@gop.edu.tr>
Alıcı: ben ▾

11 Ekim Cum 16:42 ☆ ↶ ⋮

Merhaba,

Türkçeye uyarlamış olduğumuz "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ektedir. Ölçeğin puanlanmasına dair açıklama ölçeğin altında yer almaktadır. Umarım sizin için güzel çalışmalara vesile olur. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Doç.Dr. Kerem KILIÇER

Kimden: [BERK GÜNGÖR](#)
Gönderilme: 10 Ekim 2019 Perşembe 22:48
Kime: kerem.kilicer@gop.edu.tr

EK 7. Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni

Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu x

**BERK GÜNGÖR** <nuribergungor@gmail.com>
Alıcı: celikkaleli ▾

8 Ekim Sal 10:18 ☆ ↩ ⋮

Sayın hocam merhabalar,

Ben Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Tez çalışmam kapsamında ölçeği kullanabilmek için sizden izin istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,
Nuri Berk GÜNGÖR

**Öner Çelikkaleli** <celikkaleli@gmail.com>
Alıcı: ben ▾

8 Ekim Sal 10:21 ☆ ↩ ⋮

Sayın GÜNGÖR, çalışmanızda başarılar diliyorum.

BERK GÜNGÖR <nuribergungor@gmail.com>, 8 Eki 2019 Sal, 10:18 tarihinde şunu yazdı:



EK 8. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği Kullanım İzni

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği Gelen Kutusu x

**BERK GÜNGÖR** <nuribergungor@gmail.com>
Alıcı: cerit_y ▾

16 Şubat Cmt 13:53 ☆ ↶ ⋮

Hocam merhabalar. Ben Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Gerçekleştireceğimiz bir çalışma kapsamında ilgili ölçeğinizi kullanmak istiyorum ancak ölçek formuna ulaşamadım. Formu gönderebilerseniz çok sevinirim. Selamlar, iyi çalışmalar..

**Yusuf CERİT** <cerit_y@ibu.edu.tr>
Alıcı: ben ▾

18 Şubat Pzt 11:19 ☆ ↶ ⋮

Sayın GÜNGÖR

profesyonellik ölçeğini ekli dosya olarak gönderiyorum. Başarılar

Yusuf Cerit

Kimden: "BERK GÜNGÖR" <nuribergungor@gmail.com>
Kime: "Yusuf CERİT" <cerit_y@ibu.edu.tr>
Gönderilenler: 16 Şubat Cumartesi 2019 13:53:53
Konu: Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..