ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1847565

The Relationship Between Teachers' Media Literacy Levels and Creative Thinking Dispositions and Their General Teaching Competencies[1]

Mahmut ÇAVUŞ[2], Münevver ÇETİN[3]

Date Submitted: *23.12.2025* ***Date Accepted:*** *01.04.2026* ***Type[4]:*** *Research Article*

Abstract

Media literacy has increasingly become a prominent variable in educational research in recent years. Alongside this trend, teachers' creative thinking tendencies and professional competencies have also gained growing importance. The purpose of this study is to examine teachers' levels of creative thinking, media literacy, and professional competence, considered key components of 21st-century skills in Türkiye, and to reveal the relational structure among these three variables. The study emerged from the need to determine the extent to which teachers internalize the skills required by the digital age and to identify how these skills influence their professional competencies. Conducted within a quantitative research framework, the study was designed using a correlational survey model. The study sample consisted of 403 teachers employed in public and private schools under the Ministry of National Education in Düzce province and its districts during the 2024-2025 academic year. Participants were selected using a convenience sampling method. Data were collected using the Media Literacy Skills Scale, the Marmara Creative Thinking Tendencies Scale, and the General Teaching Profession Competencies Self-Assessment Scale. The collected data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation analysis, and multiple linear regression techniques via SPSS software. The findings indicate that teachers exhibit high levels of creative thinking tendencies, media literacy, and professional competence. Significant and positive relationships were found among all three variables. Moreover, creative thinking and media literacy were jointly identified as significant predictors of teachers' professional competencies. Based on the findings, several practical recommendations are presented at the conclusion of the study.

Keywords: 21st-century skills, creative thinking, media literacy, professional competence, teachers.

Cite: Çavuş, M., & Çetin, M. (2026). The relationship between teachers' media literacy levels and creative thinking dispositions and their general teaching competencies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 16*(2), 785-811. https://doi.org/10.18039/ajesi.1847565

CC BY NC SA

[1] It is derived from the first author's doctoral thesis, written under the supervision of the second author.

[2] (Corresponding Author), PhD Student, Marmara University, Institute of Educational Sciences, Education Administration and Supervision, Türkiye, mcavus81@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-5804-2934

[3] Prof. Dr., Marmara University Faculty of Education, Department of Education Sciences, Türkiye, mcetin@marmara.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-1203-9098

[4] This research has been approved by the Ethics Committee of the Institute of Educational Sciences at Marmara University (Decision No: 933922 / Date: 18 December 2024).

ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1847565

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleriyle İlişkisi[1]

Mahmut ÇAVUŞ[2], Münevver ÇETİN[3]

Gönderim Tarihi: *23.12.2025* ***Kabul Tarihi:*** *01.04.2026* ***Türü[4]:*** *Araştırma Makalesi*

Öz

Medya okuryazarlığı özellikle son zamanlarda araştırmalara gittikçe daha fazla konu olan bir değişken olmaya başlamıştır. Bununla beraber öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ve mesleki yeterlikleri de giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye'de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilen yaratıcı düşünme, medya okuryazarlığı ve mesleki yeterlik düzeylerini incelemek ve bu üç değişken arasındaki ilişkisel yapıyı ortaya koymaktır. Araştırma, öğretmenlerin dijital çağın gerektirdiği becerileri ne ölçüde içselleştirdiklerini ve bu becerilerin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkilerini belirleme gereksiniminden doğmuştur. Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen çalışma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Düzce ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 403 öğretmen oluşturmaktadır ve uygun örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Veriler, "Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği", "Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Öz Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon teknikleriyle SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, medya okuryazarlığı ve mesleki yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ele alınan her üç değişken arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuş, yaratıcı düşünme ve medya okuryazarlığı değişkenlerinin birlikte mesleki yeterlik üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise pratik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, medya okuryazarlığı, mesleki yeterlik, yaratıcı düşünme, öğretmen

Atıf: Çavuş, M. ve Çetin, M. (2026). Öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 16*(2), 785-811. https://doi.org/10.18039/ajesi.1847565

[1] İlk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yazdığı doktora tezinden üretilmiştir.

[2] (Sorumlu Yazar), Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Türkiye, mcavus81@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-5804-2934

[3] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mcetin@marmara.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-1203-9098

[4] Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Karar No: 933922 / Tarih: 18.12.2024)

Giriş

Hızlanan teknolojik ve toplumsal dönüşümler, öğrenmeyi bilgiye erişimle sınırlayan geleneksel yaklaşımı geçersiz kılmakta; eleştirel, yaratıcı ve dijital yetkinlikleri merkeze alan yeni bir öğrenme anlayışını zorunlu kılmaktadır. Bireylerin bu dönüşümlere uyum sağlayabilmesi için analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, dijital okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme gibi çok boyutlu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2019; Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012). Bu çerçevede öğretmenlerin rolü, salt bilgi aktaran kişiler olmaktan çıkarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yapılandıran, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı teşvik eden ve dijital teknolojileri pedagojik amaçlarla bütünleştiren bir rehber niteliğine dönüşmektedir (Özpolat, 2013; Toker, 2021). Dolayısıyla öğretmen yeterlikleri, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim ortamlarına yansıtılmasının ve sürdürülebilir biçimde geliştirilmesinin temel belirleyicilerinden biri olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2017).

Türkiye'de bu dönüşüm, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu biçimde geliştirilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri temelinde şekillendirilmiştir. TYÇ kapsamında sekiz ana yeterlik alanı tanımlanmıştır: "ana dilde iletişim", "yabancı dilde iletişim", "matematiksel yeterlik ve fen-teknoloji okuryazarlığı", "dijital yeterlik", "öğrenmeyi öğrenme", "sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri", "inisiyatif ve girişimcilik" ile "kültürel farkındalık ve ifade". Bu yetkinlikler, öğretmenlerin öğrencilerde geliştirmesi beklenen becerilerin yol haritasını da sunmaktadır (MEB, 2015). Ayrıca MEB'in stratejik planlarında değerler eğitimi, girişimcilik, iletişim, liderlik, iş birliği, sorumluluk, eleştirel ve analitik düşünme, bilgi teknolojilerini etkin kullanma, üretkenlik ve çevre bilinci gibi alanlar üst sıralarda yer almaktadır (MEB, 2019). Bu unsurlar, öğretmenlerin yalnızca ders içeriklerini aktaran değil, yaşam becerilerini geliştiren, çağın gerekliliklerine uyum sağlayan ve toplumsal değişimi yönlendiren profesyoneller olarak konumlandırılmasını hedeflemektedir.

21.yüzyıl becerilerinin eğitimde etkili biçimde karşılık bulması, doğrudan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine bağlıdır (Akyüz-Tingil vd., 2024). Bu bağlamda, öğretmenlerin bu becerileri içselleştirmesi ve ders tasarımında, sınıf etkileşiminde ve öğrenme değerlendirmesinde yansıtması beklenmektedir (Çiftci vd., 2021). Böyle bir uyum, eğitim sisteminin niteliğini ve öğrencilerin geleceğe hazırlanma düzeyini belirleyen önemli bir faktördür. 21. yüzyıl öğretmenliği, yalnızca bilgi aktaran bir rol olmaktan çıkıp, bireyleri eleştirel, yaratıcı ve sorumlu medya kullanıcıları hâline getirme sorumluluğunu da içermektedir (Hobbs, 2010). Medya okuryazarlığı, bireylerin medya içeriklerini sorgulayıcı bir bakış açısıyla analiz etmelerini, manipülasyona karşı direnç geliştirmelerini ve güvenilir bilgiye ulaşmalarını sağlayan temel bir beceridir (Kellner & Share, 2007). Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde, iletişim, eleştirel düşünme, bilgi teknolojilerini etkin kullanma ve demokratik değerlerin içselleştirilmesi gibi alanlarda medya okuryazarlığının doğrudan katkıda bulunduğu görülmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyi, öğrencilerin medya içeriklerine eleştirel yaklaşabilme becerilerini geliştirmede belirleyici bir faktördür ve bu durum, öğretmenlerin dijital ortamda güvenilir bilgiye erişim, etik kullanım ve içerik üretme süreçlerinde rehberlik eden bir rol üstlenmelerini giderek zorunlu hale getirmektedir (Thoman & Jolls, 2005).

21. yüzyıl becerilerinin eğitimde etkili biçimde karşılık bulması, doğrudan öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin söz konusu becerileri yalnızca kavramsal düzeyde bilmeleri değil, aynı zamanda içselleştirerek ders tasarımına, sınıf içi

etkileşimlere ve öğrenmenin değerlendirilmesine yansıtması beklenmektedir (Çiftci vd., 2021). Bu tür bir uyum hem eğitim sisteminin genel niteliğini hem de öğrencilerin geleceğin belirsizliklerine hazırlanma düzeyini belirleyen önemli bir unsur hâline gelmektedir. Çağın gerektirdiği nitelikte bir öğretmenlik, artık yalnızca bilgi aktarma rolüyle sınırlı değildir. Öğretmenler aynı zamanda bireyleri eleştirel, yaratıcı ve sorumlu medya kullanıcıları olarak yetiştirme sorumluluğunu da taşımaktadır (Hobbs, 2010). Medya okuryazarlığı, bireyin medya içeriklerini eleştirel bir gözle çözümleyebilmesini, manipülatif söylemler karşısında direnç geliştirebilmesini ve güvenilir enformasyona ulaşabilmesini mümkün kılan temel bir yeterlik olarak kabul edilmektedir (Kellner & Share, 2007). Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde, iletişim, eleştirel düşünme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma ve demokratik değerlerin içselleştirilmesi gibi alanlarda medya okuryazarlığının doğrudan katkı sunduğu görülmektedir (MEB, 2017). Bu çerçevede öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyi, öğrencilerin medya içeriklerine eleştirel yaklaşma becerilerinin gelişiminde belirleyici bir değişken olmakta, aynı zamanda öğretmenlerin dijital ortamda güvenilir bilgiye erişim, bu bilgiyi etik biçimde kullanma ve içerik üretme süreçlerinde rehberlik edici bir rol üstlenmesini gerektirmektedir (Thoman & Jolls, 2005).

Medya okuryazarlığı, öğretmenlerin mesleki gelişiminde yenilikçi öğretim yöntemlerinden ve materyallerden yararlanma, dijital araçları pedagojik amaçlarla yerinde ve etkili biçimde kullanma ve sınıf içi etkileşimi zenginleştirme açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Downes, 2006; Siemens, 2005). Bu sayede öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran kişiler olmaktan çıkarak, öğrencilerini dijital ortamlarda güvenli, eleştirel ve üretken biçimde yönlendiren profesyoneller hâline gelmektedir. Başka bir ifadeyle, medya okuryazarlığı öğretmen yeterliklerinin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu hâle gelmesinde merkezi bir rol oynamaktadır ve bu beceri, öğrencilerin çok yönlü düşünme, demokratik değerleri benimseme ve etik dijital davranışlar geliştirme süreçlerinde belirleyici bir etki göstermektedir.

21. yüzyılın hedefleri doğrultusunda öğrencilerin bilgiyi dönüştürerek yenilikçi çözümler üretebilmesi beklenmektedir. Bu çerçevede yaratıcı düşünme, öğretmenlerden öğrenme ortamlarını daha esnek, özgün ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu biçimde tasarlama kapasitesini gerektirmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi, problem çözmeye dayalı öğrenme, proje tabanlı etkinlikler ve disiplinlerarası yaklaşımları destekleyerek sınıf içi etkileşimi zenginleştirmektedir ve farklı öğrenme stillerine uyumu güçlendirmekte ve teknolojinin pedagojik amaçlarla etkin kullanımını teşvik etmektedir (Cropley, 2001; Runco & Acar, 2012). Türkiye bağlamında MEB'in genel yeterliklerinde yer alan yenilikçilik, araştırmacı yaklaşım ve çözüme odaklılık vurguları, yaratıcı düşünmenin mesleki gelişimin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmasını desteklemektedir (MEB, 2017). Bu durum yaratıcı düşünmenin öğretmenlerin sınıf tasarımı, öğrenme ortamı yönetimi ve teknolojik araçların pedagojik entegrasyonu açısından merkezi bir sorumluluk alanı olarak görülmesi gerektiğini göstermektedir (Sawyer, 2011).

Uluslararası literatürde 21. yüzyıl becerileri, öğretmen yeterlikleri ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiler üzerine çok sayıda çalışma bulunmasına karşın (Ledward & Hirata, 2011; OECD, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2019), bu çalışmaların önemli bir bölümü kavramsal çerçeveler ya da eğitim politikası belgeleri düzeyinde kalmaktadır. Özellikle öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki etkileşimi ele alan ampirik çalışmalar son derece sınırlıdır. Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde, genellikle medya okuryazarlığı eğitimi (Altun, 2014; Aydemir & Erdamar, 2018; Bayrakcı, 2022; Darı & Yalçın, 2022; Hasdemir & Demirel, 2012; Omur & Uyar,

2020; Özdemir, 2015; Özkaya & Erat, 2022; Sayar, 2022; Uyar & Hasdemir, 2023; Yeşiltaş & Yılmazer, 2021), yaratıcı düşünme becerileri (Artut, 2020; Eğmir vd., 2020; Özden, 2024; Öz & Türkel, 2023; Saracaloğlu vd., 2014; Sungur, 1997; Üstündağ, 2014) ya da öğretmen yeterliklerinin belirli boyutları (Kazu & Çam, 2019; Yaşar & Pamuk, 2024; Yıldırım, 2013) üzerine yoğunlaşıldığı ancak bu yeterliklerin 21. yüzyıl becerileri bağlamında nasıl bütünleştiğine dair ampirik verilerin yetersiz olduğu görülmektedir.

Mevcut literatür, öğretmenlerin medya okuryazarlığını çoğunlukla dijital araç kullanımı ve eleştirel düşünme bağlamında (Öztay ve Öztay, 2021), yaratıcı düşünme eğilimlerini ise bireysel bilişsel bir özellik ya da örgütsel olarak ele almakta (Türkdoğan & Özgenel, 2021), ancak bu iki yapının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle olan bütüncül ve ilişkisel yapısını açıklayan kuramsal ya da ampirik bir modele yer vermemektedir. Bu durum, medya okuryazarlığı ile yaratıcı düşünmenin öğretmenlerin mesleki performansına nasıl birlikte katkı sunduğunu ortaya koyamayan parçalı bir literatür görünümü üretmektedir. Oysa 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri bilgiyi dönüştürme ve pedagojik olarak yeniden üretme kapasitesini gerektirmektedir. Bu bağlamda söz konusu boşluk, hem kuramsal düzeyde medya okuryazarlığı ve yaratıcılık arasındaki etkileşimin mesleki yeterlikler üzerinden açıklanamaması sorununa hem de uygulamada bu alanların birbirinden bağımsız ele alınması riskini ortaya koymaktadır. Türkiye bağlamında ise öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri, yaratıcı düşünme eğilimleri ve öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarını aynı model içinde inceleyen çok boyutlu bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışma, söz konusu değişkenleri bütüncül bir çerçevede ele alarak aralarındaki ilişkisel yapıyı test etmekte ve literatürdeki kuramsal ve ampirik boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Problem Durumu

Bu araştırmanın temel problemini öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyi ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin, 21. yüzyıl becerilerinin gerektirdiği mesleki yeterliklerle hangi düzeyde ve nasıl bir ilişki içinde olduğunun belirlenmemiş olması meydana getirmektedir. Eğitimde dijitalleşmenin hız kazandığı, bilgi kirliliğinin arttığı ve yenilikçi öğretim uygulamalarının önem kazandığı günümüzde, öğretmenlerin bu üç boyutu (medya okuryazarlığı-yaratıcı düşünme-mesleki yeterlik) nasıl bütünleştirdiğini anlamak hem öğretmen yetiştirme politikaları hem de okul temelli mesleki gelişim uygulamaları açısından kritik bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu araştırma, Türkiye'de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu yeterlik düzeylerini, medya okuryazarlığı ve yaratıcı düşünme eğilimleriyle birlikte ele alarak bu alandaki kavramsal ve uygulamalı boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu temel problem durumuna bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

• Öğretmenlerin medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme ve mesleki yeterlik düzeyi nedir?

• Öğretmenlerin medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme ve mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

• Öğretmenlerin medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme düzeyleri mesleki yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, dijital çağın temel yeterlik alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Kavram, bireyin farklı medya türlerine (görsel, işitsel, basılı vb.) erişebilme, bu iletileri eleştirel bir bakış açısıyla analiz edip değerlendirebilme ve kendi özgün medya mesajlarını üretebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Altun ve Pembecioğlu, 2018). Bu tanım, medya okuryazarlığını pasif bir bilgiye erişimden öte, bilginin çözümlenmesi, yorumlanması ve yeniden yapılandırılması olarak ele alan bütüncül bir sürece karşılık gelmektedir. Geniş bir perspektiften bakıldığında, insanın anlamak ya da anlatmak amacıyla gösterdiği her türlü çaba, genel bir "okuryazarlık etkinliği" olarak değerlendirilebilir. Bu etkinliğin medya boyutunu ise medya okuryazarlığı oluşturmaktadır (Altun, 2014). Geleneksel medya (gazete, radyo, televizyon gibi tek yönlü iletişim araçları), bireyin mesaj çözümleme ve içerik eleştirisi becerilerini ön plana çıkarırken, dijital teknolojiler ve sosyal medya ortamları, kullanıcıyı aynı zamanda içerik üreticisi konumuna taşıyarak etkileşim, katılım, doğrulama ve dijital kimlik yönetimi gibi daha karmaşık yeterlikleri gerekli kılmaktadır.

Medya; gazete, dergi, sinema, müzik, radyo, televizyon, internet ve hatta dijital oyunlar gibi insanın tüm ifade ve iletişim yetilerini kullanarak oluşturduğu geniş bir iletişim alanını kapsamaktadır. Özellikle dijital çağda akıllı telefonlar, en yaygın kullanılan medya araçları hâline gelmiştir (Divina, 2006). Bu çerçevede medya, başta görsel ve işitsel unsurlar olmak üzere tüm iletişim kanallarını içine alan çok katmanlı bir yapı olarak değerlendirilebilir. Medya okuryazarlığı, Divina'nın (2006) ifadesiyle, bireylerin medya mesajlarını "okuma" ve "yazma" becerilerini, başka bir deyişle medyayı anlama, çözümleme ve yeniden üretme süreçlerini içermektedir. Günümüz medya ortamı, geleneksel okul yapısından farklı bir örgütlenmeye sahip olmakla birlikte, Erdoğan'ın (2005) altını çizdiği gibi eğitici ve yönlendirici işlevleriyle "adı okul olmayan bir okul" niteliği taşımaktadır. Bu yönüyle medya, bireyin sosyal ve bilişsel gelişiminde doğrudan etkili olan güçlü bir öğrenme ortamı olarak görülmektedir.

Öğretmenler açısından medya okuryazarlığı, yalnızca farklı medya türlerini tanıma ya da dijital araçları kullanma becerisine indirgenemeyecek ölçüde çok boyutlu bir mesleki yeterlik alanını ifade etmektedir. Hobbs (2010), medya okuryazarlığını öğretmenler için sınıf içi uygulamalarda medya mesajlarını eleştirel sorgulama, tartışma ve yaratıcı yeniden üretim ekseninde kullanma kapasitesiyle ilişkilendirirken, Kellner ve Share (2007) bu alanı güç ilişkilerini, ideolojik konumlanmaları ve kültürel temsilleri görünür kılan eleştirel bir pedagojik çerçeve olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre medya okuryazarı öğretmen, öğrencilerin maruz kaldığı medya içeriklerini yalnızca örneklendirme amacıyla dersine dâhil eden bir uygulayıcı değil, bu içerikleri çözümleyen, dönüştüren ve pedagojik amaçlara uygun biçimde yapılandıran bir "eleştirel aracı" konumundadır (Buckingham, 2003; Potter, 2018).

21. yüzyıl bağlamında medya okuryazarlığı, öğretmenlerin değişen öğrenen profilleri ve dijital kültür karşısında pedagojik rollerini yeniden tanımlamalarını gerektirmektedir. Livingstone (2004), çocuk ve gençlerin dijital medya ortamlarında yoğun biçimde yer almalarına rağmen bunun onları kendiliğinden eleştirel medya okuryazarı kılmadığını belirtmektedir ve bu nedenle okulların ve öğretmenlerin medya deneyimlerini eğitsel açıdan yapılandırılmış öğrenme fırsatlarına dönüştürme sorumluluğuna dikkat çekmektedir. Benzer biçimde, Mihailidis (2014) medya okuryazarlığını demokratik katılım ve dijital vatandaşlıkla ilişkilendirerek öğretmenlerin bilgi seçme, doğrulama, bağlamsallaştırma ve etik kullanım süreçlerinde rehberlik eden "öğrenme tasarımcıları" olarak konumlandırılması gerektiğini ileri

sürmektedir. Bu çerçevede medya okuryazarı öğretmen, öğrenciler için yalnızca bilgi sağlayan değil, aynı zamanda bilgiye nasıl yaklaşılacağını, nasıl sorgulanacağını ve nasıl dönüştürüleceğini modelleyen bir rol üstlenmektedir.

Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Kavramı

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramlarına ilişkin literatür, özellikle 1950'li yıllardan itibaren dikkat çekici bir ivme kazanmıştır. Bu alandaki sistematik araştırmaların başlangıcı, yaygın kabul gören bir görüşe göre, Guilford'un (1950) Amerikan Psikoloji Derneği'nde yaptığı başkanlık konuşmasıyla başlatılmakta olup, bu tarihten sonra literatürde konuyla ilgili araştırmalar artarak devam etmiştir. Yaratıcı düşünme kavramı, farklı disiplinlerce çeşitli şekillerde tanımlanmış olmakla birlikte, tanımların ortak noktası bireyin özgün, yeni ve işlevsel fikirler üretme kapasitesini öne çıkarmasıdır (Çiçek, 2011).

Yaratıcı düşünmeye ilişkin literatürde yürütülen çalışmalar, genel olarak üç temel kategori altında toplanmaktadır: "bireysel yaratıcılık", "yönetsel (örgütsel) yaratıcılık" ve "toplumsal yaratıcılık" (Sungur, 1997). Bu sınıflandırma, yaratıcılığın bireyden topluma uzanan çok katmanlı bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bu yaklaşım, bireyin yaratıcı kişilik özelliklerinin ve zihinsel süreçlerinin incelendiği temel alanı içermektedir. Alana önemli katkılar sunan başlıca araştırmacılar arasında Guilford (1967), MacKinnon (1962), Dunnette (1976) ve Torrance (1972) yer almaktadır. Bireysel düzeydeki bu çalışmalar, yaratıcı potansiyelin doğasını ve ölçülebilirliğini anlamaya odaklanmıştır.

Yönetsel yaratıcılık, kurum ve kuruluşlarda yaratıcılığı artıran veya sınırlayan etkenlerin analiz edildiği, özellikle örgütsel davranış ve yönetim bilimleri açısından önem taşıyan bir yaklaşımdır (Mohammed, 2024). Toplumsal yaratıcılık, eğitsel süreçleri ve toplumsal dinamikleri temel alarak yaratıcılığın kültürel ve yapısal boyutlarını ele almaktadır. Bu alanda öncü çalışmalar gerçekleştiren bilim insanları arasında Osborn (1963), Parnes (1969), Gordon (1956; akt. Watson, 2007) ve Prince (1970) bulunmaktadır. Bu üç yaklaşım (bireysel, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık) dinamik bir döngüselliği içermektedir. Bireyler, içinde bulundukları örgütleri etkilemekte ve örgütler de toplumun genel yapısını dönüştürerek karşılıklı bir etkileşim yaratmaktadır. Bu süreç, yaratıcı düşünmenin durağan olmayan, çok boyutlu ve sürekli gelişen bir olgu olduğunu kanıtlamaktadır.

Yaratıcı düşünme kavramı, eğitim-öğretim süreçleri ve öğrenme ortamları açısından ele alındığında, öncelikle öğretimin yapısının yeniden tasarlanmasını gerektiren bir çerçeve sunmaktadır. Cropley (2001), yaratıcı düşünmenin eğitimde yalnızca "üst düzey bir bilişsel beceri" olarak değil, öğrenme yaşantılarının örgütlenme biçimini dönüştüren temel bir ilke olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, yaratıcı düşünme, öğrencilerin tek doğruya indirgenmiş yanıtlar üretmesi yerine, çoklu çözüm yolları geliştirdiği, risk alabildiği, hatayı öğrenmenin doğal bir parçası olarak deneyimlediği ve özgün fikirlerini ifade edebildiği esnek öğrenme ortamlarının tasarlanmasını gerektirmektedir (Beghetto & Kaufman, 2014; Runco & Acar, 2012). Problem temelli öğrenme, proje tabanlı çalışmalar ve disiplinlerarası etkinlikler yaratıcı düşünmenin sınıf içi süreçlere somut biçimde yansıtılmasına imkân veren temel pedagojik araçlar olarak öne çıkmaktadır (Sawyer, 2011).

Öğretmenler açısından bakıldığında, yaratıcı düşünme, yalnızca öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen bir beceri değil, öğretmenliğin kendisine içkin bir mesleki yeterlik alanıdır. Sternberg ve Lubart (1999), öğretmenlerin yaratıcı düşünme kapasitelerinin sınıf

iklimi, kullanılan öğretim stratejileri ve değerlendirmenin niteliği üzerinde belirleyici olduğunu, yaratıcı olmayan bir öğretim pratiğinde öğrencilerden yaratıcı ürünler beklemenin gerçekçi olmadığını dile getirmektedir. Nitekim Üstündağ (2014) ve Eğmir vd. (2020) öğretmenlerin esnek düşünme, özgün etkinlik tasarlama, öğrenci fikirlerine açık olma ve sınıfta "güvenli deneme yanılma alanları" oluşturma becerilerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan yaratıcı düşünme, öğretmenlerin ders planlama, öğretim materyali geliştirme, sınıf içi etkileşimi düzenleme ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları kullanma süreçlerinde stratejik bir rol oynar (Sawyer, 2011). 21. yüzyıl becerileri ve değişen eğitim paradigması bağlamında yaratıcı düşünme, öğretmenleri "müfredat aktarıcısı" konumundan, "öğrenme tasarımcısı" ve "yenilikçi uygulayıcı" konumuna taşımaktadır.

21. Yüzyıl Becerileri, Doğuşu ve Eğitime Yansımaları

Yapay zekâ teknolojilerinin gündelik yaşama entegre olması ve dijital araçların hızla yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin yaşam tarzları, bilgiye erişim biçimleri ve toplumsal etkileşimleri köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Özellikle iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bilgi üretimi, paylaşımı ve yorumlama süreçlerini yeniden şekillendirerek toplumsal yapılar, ekonomik modeller ve eğitim sistemleri üzerinde doğrudan etkili olmuştur (Deniz & Büyükalan Filiz, 2022). Bilim ve teknolojiye büyük yatırımlar yapan ülkelerin başlattığı dönüşümler, küresel ölçekte yayılım göstermiş ve eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasına, bireylerden beklenen bilgi, beceri ve yeterliklerin kapsamının genişlemesine yol açmıştır. Eğitim ile toplum arasındaki karşılıklı etkileşim döngüsü, çağın ihtiyaçlarına paralel olarak beş evrede ele alınmaktadır: Tarım Toplumunda Eğitim (1.0), Sanayi Toplumunda Eğitim (2.0), Küresel Toplumda Eğitim (3.0), Bilgi Toplumunda Eğitim (4.0) ve Dijital/Yaratıcı/Akıllı Toplumda Eğitim (Toplum 5.0) (Deniz & Büyükalan-Filiz, 2022).

Bu sürece bağlı olarak gelişen 21. yüzyıl becerileri yalnızca akademik bilgiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı üretim, dijital okuryazarlık ve iş birliği gibi çok boyutlu yetkinliklerle bireylerin donatılmasını hedeflemektedir. Bu beceriler, modern eğitim sistemlerinin temel yapı taşları haline gelmiş ve öğretim programları, öğretmen yeterlikleri ve öğrenci değerlendirme yaklaşımları yeniden tanımlanmıştır (Voogt & Roblin, 2012). Ulusal ve uluslararası birçok kuruluş bu becerileri tanımlamak üzere çeşitli çerçeve modeller geliştirmiştir. Bu bağlamda en yaygın kabul gören modellerden bazıları şunlardır: OECD Beceriler Çerçevesi, Avrupa Birliği Beceriler Çerçevesi, NCREL (Kuzey Merkezli Bölgesel Eğitim Laboratuvarı), ATC21S (21. Yüzyıl Becerileri için Değerlendirme ve Öğretim), NCR (Ulusal Araştırma Konseyi), ISTE (Uluslararası Eğitim Teknolojisi Derneği), AACU (Amerikan Üniversiteleri Derneği), Iowa Beceriler Çerçevesi, Dünya Ekonomik Forumu, Asya Toplum Merkezi ve Dünya Bankası Verimlilik Çerçevesi (Deniz & Büyükalan Filiz, 2022).

Bu çerçeveler genel olarak eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, dijital ve medya okuryazarlığı, kültürlerarası yetkinlik ve yaşam boyu öğrenme gibi becerilere odaklanmaktadır (P21, 2019). Eğitim sistemlerinin bu becerileri merkeze alarak, bireyleri yalnızca mesleki yaşama değil, toplumsal ve küresel sorumluluklara da hazırlaması beklenmektedir. 21. yüzyıl becerilerine dayalı eğitim anlayışı, bireyleri değişen dünyada karşılaşabilecekleri belirsizlikler karşısında esnek, yaratıcı ve çözüm odaklı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Bu doğrultuda başarı, sadece akademik kazanımlardan ibaret değildir. Bunun yanında sosyal-duygusal, etik ve bilişsel olmayan

becerilerle birlikte değerlendirilmekte ve bireyin bütünsel gelişimi hedeflenmektedir (Saavedra & Opfer, 2012). Kısacası 21. yüzyıl becerileri, eğitimin amaçlarını, içeriğini, öğretim süreçlerini ve değerlendirme yaklaşımlarını yeniden tanımlamaktadır. Ayrıca bireylerin üretken, katılımcı ve yenilikçi birer toplum üyesi olarak yetişmelerini önceliklendiren yeni bir eğitim paradigmasını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerde Mesleki Yeterlikler, Gelişim İhtiyaçları ve Ulusal Çerçeveler

Öğretmenlik mesleği, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini doğrudan etkilemesi ve bu yönüyle toplumsal kalkınmada önemli bir rol üstlenmesi nedeniyle çağımızın en belirleyici mesleklerinden biridir. Bu bağlamda öğretmenlerden beklenen mesleki yeterlikler ders anlatımı ile sınırlı değildir. Ayrıca pedagojik bilgi, teknoloji kullanımı, iletişim becerileri, öğrenci rehberliği ve mesleki etik gibi çok boyutlu alanları kapsamaktadır (Özer & Gelen, 2008; Taşar, 2012). Alanyazında, öğretmen yeterliklerinin öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan ve belirleyici bir etkiye sahip olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Assem vd., 2023; Ho vd., 2016; Okeke, 2024; Saenghong vd., 2024; Sie & Chonga, 2025). Nitekim öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri, öğrenme ortamlarını dönüştürme ve öğrencilerin potansiyelini açığa çıkarma açısından önemlidir (Okose & Obiunu, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), ilk kez 2006'da yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini, eğitimdeki değişim ve gelişmeler doğrultusunda 2017 yılında yeniden yapılandırmıştır. Yeterlikler, yeniden yapılanma süreci sonrasında altı temel alan altında sınıflandırılmıştır: "kişisel ve mesleki değerler ile mesleki gelişim", "öğrenciyi tanıma", "öğrenme ve öğretme süreci", "izleme ve değerlendirme", "okul-aile-toplum ilişkileri" ve "program ile içerik bilgisi" (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [OYGM], 2017). Yeterlik temelli öğretmen yetiştirme yaklaşımı, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini planlamalarına ve eğitim sisteminin niteliğini sürekli iyileştirmelerine olanak tanıması açısından kritik öneme sahiptir (Coşkun vd., 2010; Numanoğlu & Bayır, 2009; Yalçın-İncik & Akay, 2015). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, eğitim sisteminin niteliğini, öğrenci başarısını ve toplumsal dönüşümü doğrudan etkileyen, bilişsel, pedagojik, teknolojik ve sosyal boyutları içeren çok boyutlu ve bütüncül bir yapıdır (Çubukçu, 2010; OYGM, 2017; Saenghong vd., 2025).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel metodoloji içinde yer alan ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü, düzeyini ve anlamlılığını ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2013). Araştırmada, öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeyleri, yaratıcı düşünme eğilimleri ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu modelin tercih edilmesinin temel nedeni, çalışmanın amacının herhangi bir değişkeni değiştirmek veya deneysel bir müdahalede bulunmak yerine öğretmenlerin mevcut yeterlik, beceri ve eğilim düzeylerini ölçerek değişkenler arasındaki ilişkisel yapıyı istatistiksel olarak ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modeli, bireylerin belirli özelliklerini var olduğu biçimiyle tanımlamaya ve bu özelliklerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu belirlemeye olanak tanıdığı için bu araştırma açısından uygun görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2019; Karasar, 2013). Çalışmada regresyon analizi kullanılmış

olmakla birlikte, burada kullanılan “yordayıcı değişken” kavramı nedensel bir etkiyi değil, değişkenler arasındaki istatistiksel açıklama gücünü ifade etmektedir. Araştırmanın kesitsel ve ilişkisel doğası gereği elde edilen bulgular nedensellik iddiası taşımamakta, yalnızca değişkenler arasındaki yönlü ve anlamlı ilişkileri ortaya koymaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Düzce ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (convenience sampling) kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının erişim kolaylığı sağladığı katılımcılar üzerinden veri toplamasına imkân tanıyan, zaman ve maliyet açısından verimli bir örnekleme tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2019; Kılıç, 2013; Neuman, 2014). Bu örnekleme yöntemiyle Düzce merkez ve ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlere çevrim içi ölçek formu ulaştırılmıştır. Bu teknik, farklı branş ve kademelerde görev yapan öğretmenlerin katılımını kolaylaştırarak çeşitli öğretim düzeylerinden veri elde edilmesine olanak tanımıştır. Araştırma kapsamına toplam 403 öğretmen dâhil olmuştur. Örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi ve ±%5 hata payı temel alınarak hesaplanan minimum örneklem büyüklüğü kriterini karşılamaktadır. Öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esas alınmış, kişisel bilgiler gizli tutulmuştur ve demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Özellikleri

Değişken	Açıklama	n	%
Cinsiyet	Erkek	205	50,87
	Kadın	198	49,13
Eğitim Düzeyi	Lisans	313	77,67
	Lisans Üstü	90	22,33
Çalışılan Okul Türü	Devlet	376	93,30
	Özel	27	6,70
Çalışılan Okul Kademesi	Temel Eğitim	80	19,85
	Ortaokul	164	40,69
	Lise	159	39,45
Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi	1-3 yıl	152	37,72
	4-6 yıl	91	22,58
	7+yıl	160	39,70
Mesleki Kıdem	1-8 yıl	86	21,34
	9-13 yıl	118	29,28
	14-21	88	21,84
	22+yıl	111	27,54
Yaş Aralıkları	24-35 yaş	139	34,49
	36-44 yaş	141	34,99
	45+yaş	123	30,52

Tabloya göre, araştırmaya toplam 403 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı dengeli bir görünüm sergilemekte olup, 205’i erkek (%50,87) ve 198’i kadındır (%49,13). Eğitim düzeyi açısından katılımcıların büyük çoğunluğunu lisans mezunları (%77,67) oluştururken, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin oranı %22,33’tür. Çalışılan okul türü incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının devlet okullarında (%93,3) görev yaptığı,

özel okullarda çalışan öğretmen oranının ise sınırlı (%6,7) olduğu görülmektedir. Okul kademesi bakımından dağılım görece dengelidir. En fazla katılım ortaokul kademesinden (%40,69), ardından lise (%39,45) ve temel eğitim (%19,85) düzeylerinden gelmiştir.

Mevcut okuldaki çalışma süresi açısından öğretmenlerin yaklaşık yarısının 1-3 yıl (%37,72) arasında görev yaptığı, uzun süreli (7 yıl ve üzeri) görev süresine sahip olanların oranının ise %39,7 olduğu görülmektedir. Bu durum, örneklemde hem yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin dengeli biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin önemli bir kısmının 9-13 yıl arası (%29,28) mesleki deneyime sahip olduğu, 22 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin oranının %27,54 olduğu görülmektedir. Son olarak, yaş aralıkları incelendiğinde katılımcıların yaş aralıklarına göre birbirine yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç ayrı ölçek kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bunlar sırasıyla aşağıda sunulmuştur:

Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği (MOBÖ): Öğretmenlerin medya okuryazarlığı beceri düzeylerini belirlemek amacıyla, Erişti ve Erdem (2018) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği [MOBÖ] kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde yapılandırılmıştır ve puanlama aralıkları şu şekilde tanımlanmaktadır: 1.00-1.80 "Bana hiç uygun değil", 1.81-2.60 "Bana pek uygun değil", 2.61–3.40 "Fikrim yok", 3.41-4.20 "Bana oldukça uygun" ve 4.21-5.00 "Bana tamamen uygun" düzeylerini ifade etmektedir. Alanyazında temel medya okuryazarlığı becerilerinin, erişme, analiz, değerlendirme ve iletme olmak üzere dört ana boyuttan oluştuğu kabul edilmektedir. MOBÖ de bu kuramsal çerçeveye uygun biçimde; erişme, analiz, değerlendirme ve iletme başlıkları altında toplanan toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan erişme boyutu 1-11. maddeleri kapsayan 11 maddeden, analiz boyutu 12.–26. maddeleri içeren 15 maddeden, değerlendirme boyutu 27-33. maddeleri kapsayan 7 maddeden ve iletme boyutu ise 34-45. maddeleri içeren 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan ise 225'tir. Tüm maddeler olumlu yönde puanlanmakta olup, ölçekte ters (negatif) puanlanan herhangi bir madde yer almamaktadır. Elde edilen toplam puan bireyin genel medya okuryazarlığı düzeyini yansıtmaktadır. Ayrıca, ölçek alt boyutları üzerinden beceri temelli bir değerlendirme yapılmasına da olanak tanımaktadır.

Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği: Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen ve Marmara Yaratıcı Düşünce Ölçeği olarak adlandırılan bu araç, 6 boyut / faktör ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde yapılandırılmış olup maddeler (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Genellikle, (5) Her Zaman biçiminde derecelendirilmektedir. Faktör yapısı incelendiğinde, yaratıcı düşünme eğilimlerini yansıtan birinci faktör 8 maddeden oluşmakta ve "yenilik arama" olarak adlandırılmaktadır. İkinci faktör 4 madde ile "cesaret", üçüncü faktör 5 madde ile "öz disiplin", dördüncü faktör 3 madde ile "merak", beşinci faktör 2 madde ile "şüphe etme" ve altıncı faktör 3 madde ile "esneklik" biçiminde isimlendirilmiştir. Birinci faktördeki madde yükleri .42 ile .73 arasında, ikinci faktördeki yükler .58 ile .74 arasında, üçüncü faktörde .49 ile .75 arasında, dördüncü faktörde .60 ile .79 arasında, beşinci faktörde .73 ile .76 arasında ve altıncı faktörde .59 ile .79 arasında değişmektedir. Faktör puanları ile toplam ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayılarının r=.56 ile r=.84 aralığında seyrettiği, faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının ise r=.23 ile

r=.47 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Bulgular, faktörlerle toplam puan arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda elde edilen 6 faktör ve 25 maddeden oluşan yapı, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yeniden test edilmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda, alt boyutlara ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla şu şekilde hesaplanmıştır: "yenilik arama" 0.83, "cesaret" 0.72, "özdisiplin" 0.68, "merak" 0.67, "şüphecilik" 0.71 ve "esneklik" 0.62. Ölçeğin genel güvenirliği α = 0.87 olup, alt boyutlar arasındaki değerler 0.62-0.83 aralığındadır. Bu sonuçlar, ölçeğin faktör düzeyinde güvenirliğinin yeterli (0.60≤α<0.75) ve yüksek (0.75≤α<0.85) düzeyde, toplam ölçek güvenirliğinin ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliğini desteklemek amacıyla yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri (χ^2/sd = 2.07, p<.01; GFI=.90; CFI=.90; RMSEA=.05) modelin iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri Ölçeği: Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri Ölçeği: Bu ölçek, Koçyiğit ve arkadaşları (2020) tarafından, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"nde (MEB, 2017) yer alan göstergeler temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçek yapısı, mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç temel yeterlik alanına dayanmaktadır. Bu üç ana alan altında Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi, Mevzuat Bilgisi, Eğitim Öğretimi Planlama, Öğrenme Ortamları Oluşturma, Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme, Ölçme ve Değerlendirme, Milli, Manevi ve Evrensel Değerler, Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliği, Kişisel ve Mesleki Gelişim olmak üzere toplam on bir faktör bulunmaktadır ve ölçek bu faktörlere ilişkin 65 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yürütülmüş ve madde-toplam korelasyonları incelenmiş, doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş ve güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, tüm faktörlerin birbirleriyle ve ölçek toplam puan ortalamasıyla pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir (p<.05). Ayrıca, ölçeğin genel güvenirlik katsayısı .92 olarak rapor edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, söz konusu ölçeğin öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerini belirlemede güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan üç ölçek, dijital ortamda Google Form aracılığıyla hazırlanmış ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm resmî ve özel okul öğretmenlerine uygulanmıştır. Veri toplama süreci, öncelikle Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilerek araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında gerekli bilgilendirmenin yapılmasıyla başlatılmıştır. Ardından, il genelindeki okul müdürlerine çevrim içi ortamda (WhatsApp iletişim grupları aracılığıyla) bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlerin dijital forma erişimi sağlanmıştır. Süreç içerisinde özellikle özel okullar ile çeşitli düzeydeki devlet okulları araştırmacı tarafından yerinde ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretlerde okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllü katılım esasları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Böylece öğretmenlerin katılım motivasyonu artırılmış ve veri çeşitliliği güçlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, öncelikle Microsoft Excel ortamına aktarılmış, verilerin düzenlenmesi ve ön incelemesi bu program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin temizlenmesi sürecinde eksik veya hatalı veri girişleri kontrol edilmiş, analiz sürecini

olumsuz etkileyebilecek uç değerler (outliers) ayıklanmıştır. Ardından düzenlenen veri seti SPSS yazılımına aktarılmış ve tüm istatistiksel analizler bu program üzerinden yürütülmüştür. Veri analizinde öncelikle değişkenlere ait normallik dağılımı incelenmiştir. Bunun için skewness-kurtosis değerleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmış, sonuçlar normallik varsayımının sağlandığını göstermiştir. Normallik varsayımı doğrulandığından, verilerin analizinde parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma değişkenlerinin genel eğilimlerini ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, değişkenlerin birbirini yordama gücünü belirlemek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik değerlerine de bakılmıştır ve yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin ortalama değer 4,07, standart sapma 0,39 olarak bulunmuştur. Değişkenin çarpıklık (skewness) değeri ,025, basıklık (kurtosis) değeri 0,124'tür. Bu değerler ±1 aralığında yer aldığı için dağılımın normal dağılıma oldukça yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca ortalama ile medyan değerlerinin (4,07 ve 4,04) birbirine çok yakın olması, verilerin simetrik bir dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Dolayısıyla yaratıcı düşünme eğilimi değişkeni normallik varsayımı sağlamıştır. Medya okuryazarlığı değişkeninin ortalaması 4,34, standart sapması 0,36'dır. Çarpıklık değeri 0,158, basıklık değeri -0,994 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değeri ±1 sınırları içinde olup dağılımın yaklaşık simetrik olduğunu, basıklık değerinin ise -1'e yakın olması dağılımın biraz basık olduğunu göstermektedir. Bu durum, verilerin uç değerlerden arındırılmış ve dengeli bir yapıda olduğunu, dolayısıyla normallik varsayımının kabul edilebileceğini göstermektedir. Öğretmen yeterliği değişkeninin ortalaması 4,10, standart sapması 0,49'dur. Çarpıklık değeri -0,168, basıklık değeri ,580 olarak bulunmuştur. Çarpıklık değeri sıfıra yakın olup, dağılımın çok hafif sola çarpık, ancak simetriye oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Basıklık değeri ise pozitif yönde olup dağılımın hafif sivrileşmiş bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Her iki değer de ±1 sınırları içerisinde yer aldığı için değişkenin dağılımı normal dağılım varsayımını karşılamaktadır.

Etik İlkeler ve İzinler

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Karar No: 933922 / Tarih: 18.12.2024). Veri toplama süreci, etik kurallar çerçevesinde yürütülmüştür ve öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gizlilik ilkeleri hakkında önceden bilgi verilmiştir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış ve hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır.

Bulgular

Araştırmanın verilerinin analiz edilmesinden sonra ortaya çıkan bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi, medya okuryazarlık ve mesleki yeterlik düzeyine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimi, Medya Okuryazarlık ve Mesleki Yeterlik Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	$\overline{X}$	SS
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	403	4,07	0,39
Medya Okuryazarlık	403	4,34	0,36
Mesleki Yeterlik	403	4,10	0,49

Tablo 2'de öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi, medya okuryazarlığı ve mesleki yeterlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, araştırmaya katılan 403 öğretmenin yaratıcı düşünme eğilimlerine ilişkin ortalama puanı $\overline{X}$ = 4,07 (SS = ,39) olarak belirlenmiştir. Bu değer, ölçeğin 5'li Likert tipi yapısı dikkate alındığında öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler genel olarak yenilikçi düşünme, özgün fikirler geliştirme ve farklı bakış açıları üretme konusunda olumlu bir tutum sergilemektedir. Medya okuryazarlığı değişkenine ait ortalama puan $\overline{X}$ = 4,34 (SS = ,36) şeklinde hesaplanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin dijital teknolojileri pedagojik amaçlarla etkin biçimde kullandıklarını ve medya okuryazarlığını mesleki pratiklerine entegre ettiklerini göstermektedir. Mesleki yeterlik değişkeninin ortalaması $\overline{X}$ = 4,10 (SS = ,49) olup, öğretmenlerin genel mesleki yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Değişkenler Arası İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Medya Okuryazarlığı	Medya Okuryazarlığı	Mesleki Yeterlik
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	p	1	,486**	,588**
	r		,000	,000
	n		403	403
Medya Okuryazarlığı	p		1	,579**
	r			,000
	n			403
Mesleki Yeterlik	p			1
	r			
	n			

**p<0,01

Tablo 3'teki analiz sonuçları, araştırmada yer alan tüm değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (p<.01). Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimi ile Medya Okuryazarlığı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r = .486, p<.01). Bu bulgu, yaratıcı düşünme eğilimi düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin medya ve dijital araçları eğitim süreçlerinde pedagojik biçimde kullanma yeterliklerinin de arttığını göstermektedir. Benzer biçimde, Yaratıcı Düşünme Eğilimi düzeyi ile mesleki yeterlik düzeyi arasında orta-yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r = .588, p < .01). Bu

bulgu, Yaratıcı Düşünme Eğilimi yüksek öğretmenlerin genel mesleki yeterliklerini daha güçlü algıladıklarını ve bu becerilerin birbirini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca medya araçlarını öğretim amaçlı kullanma yeterliği ile mesleki yeterlik arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r = .579, p < .01). Yani öğretim sürecinde medya ve dijital teknolojileri etkili kullanan öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkeni Yordama Düzeyini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata$_B$	β	t	p	Durbin-Watson
Sabit	1,648	0,150	-	11,004	.00	
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	0,376	0,040	0,401	9,525	.00	2,136
Medya Okuryazarlığı	0,284	0,031	0,384	9,109	.00	
R=0,677; R^2=0,458; F(2-400)=168,993; p<.01; VIF=1,310; Tolerans Değeri=0,764						

Tablo 4'teki yaratıcı düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlığının öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyini ne ölçüde yordadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları, bağımsız değişkenlerin mesleki yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Modelin genel açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2\text{-}400)}$=168,993, p<.01). Bir regresyon modelinde bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını gösteren bir istatistiksel ölçüt olarak alınan belirleme katsayısı (R^2) 0,458 olarak bulunmuştur. Bu bulgu yaratıcı düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlığının birlikte mesleki yeterlik düzeyindeki toplam varyansın %45,8'ini açıkladığını göstermektedir. Durbin-Watson katsayısı 2,136 olup, otokorelasyon olmadığını işaret etmektedir.

Bağımsız değişkenlerin katkıları incelendiğinde, yaratıcı düşünme eğilimi mesleki yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır (β=0,401, t=9,525, p<.001). Bu değişkenin standart regresyon katsayısı, yaratıcı düşünme eğiliminin mesleki yeterlik düzeyine daha yüksek bir yordama sağladığını göstermektedir. Medya okuryazarlığı da mesleki yeterlik için anlamlı bir yordayıcıdır (β=0,384, t=9,109, p<.001). Standartlaştırılmamış katsayılara göre, yaratıcı düşünme eğilimi (B=0,376) medya okuryazarlığına (B=0,284) göre mesleki yeterlik üzerindeki etkide daha büyük bir katkı sağlamaktadır. Farklı anlatımla Yaratıcı Düşünme Eğiliminde bir birimlik ilerleme, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinde 0,376 birimlik ilerleme meydana getirirken medya okuryazarlığındaki bir birimlik ilerleme öğretmenlerin mesleki yeterliklerinde 0,284 birimlik ilerleme oluşturmaktadır. Tolerans değeri (0,764) ve VIF (1,310) değerleri, çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, yaratıcı düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlığının, öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerini anlamlı ve güçlü bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, Türkiye'de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin bileşenleri arasında yer alan yaratıcı düşünme, medya okuryazarlığı ve mesleki yeterlik alanlarında güçlü bir eğilim sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilgi aktarımına dayalı geleneksel rolünden sıyrılarak yenilik, eleştirel düşünme ve dijital yeterlik temelli bir yapıya dönüştüğü şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar da öğretmenlerin pedagojik uygulamalarında yaratıcı problem çözme, dijital araçları etkin kullanma ve öğrenci merkezli öğretimi yapılandırma becerilerinin giderek arttığını göstermektedir (Ayık ve Gül, 2025; Liv d., 2022)

Öncelikle, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek çıkması, 21. yüzyıl öğretmen profiline ilişkin literatürle örtüşmektedir. Torrance (1991) yaratıcı düşünmeyi, öğretim süreçlerinde yenilikçi fikirler geliştirme ve problem çözme becerisiyle ilişkilendirirken, Sternberg (2012) yaratıcılığın eğitim-öğretim süreçlerinde bilişsel esneklik ve pedagojik uyarlanabilirliğin göstergesi olduğunu dile getirmektedir. Benzer biçimde, Türkiye bağlamında yürütülen çalışmalarda da (Türkdoğan & Özgenel, 2021) öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin, okul iklimi ve yenilikçi öğrenme ortamlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenler açısından, mesleki rollerinin daha esnek, yenilikçi ve çözüm odaklı bir yapıya evrildiği anlamına gelmektedir. Yaratıcı düşünme eğiliminin yüksek olması, öğretmenlerin öğrenme sürecini yeniden tasarlayabilen, farklı öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen ve sınıf içi problemlere alternatif çözümler üretebilen profesyoneller olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin artan müfredat baskısı, çeşitlenen öğrenci profilleri ve dijitalleşen öğrenme ortamları karşısında daha proaktif ve üretken bir rol üstlenebileceklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada medya okuryazarlığı düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin dijital teknolojileri pedagojik amaçlarla etkin kullandıklarını ve medya içeriklerine eleştirel bir gözle yaklaşabildiklerini göstermektedir. UNESCO'nun (2018) öğretmenler için "Media and Information Literacy Curriculum" raporunda belirtildiği üzere, medya okuryazarlığı çağdaş öğretmen yeterliklerinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Mesleki yeterlik düzeyinin yüksek bulunması da öğretmenlerin pedagojik, alan ve teknolojik bilgi boyutlarında güçlü bir konumda olduklarını ortaya koymaktadır. Shulman'ın (1986) "Pedagogical Content Knowledge (PCK)" kuramı, öğretmen yeterliğini yalnızca alan bilgisinin değil, bu bilginin pedagojik aktarım biçimlerinin de belirlediğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, araştırma bulgusu öğretmenlerin hem içerik bilgisi hem de pedagojik uygulama açısından yüksek öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, Avrupa Komisyonu'nun (2017) "European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)" belgesinde de benzer biçimde öğretmen yeterliklerinin dijital ve yenilikçi becerilerle bütünleşmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlığı ve mesleki yeterlik arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki vardır. Aynı zamanda medya okuryazarlığı ile mesleki yeterlik arasında da orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki vardır. Bu bütüncül yapı, son yıllarda öğretmenlik mesleğinin dönüşen doğasına ilişkin literatürde giderek daha fazla öne çıkarılan "yenilikçi öğretmen profili" ile uyumludur. Örneğin Craft (2011) yaratıcı öğretmenlerin yalnızca yeni fikir üretmekle kalmadığını, aynı zamanda dijital araçlar ve medya ortamlarıyla etkileşime girmeye daha istekli olduklarını belirtmektedir.

Yaratıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleği yeterlikleri arasındaki ilişki de alanyazında sıkça belirtilen bir olguyu göstermektedir. Yaratıcılık yönü güçlü öğretmenlerin öğrenme ortamlarını daha esnek, öğrenci merkezli ve yenilikçi hale getirdiklerini bildiren araştırmalar (Beghetto & Kaufman, 2014), yaratıcılığın öğretmenlik mesleğinin yalnızca sınıf içi etkinlik tasarımında değil, karar verme, problem çözme ve pedagojik uyarlama süreçlerinde de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Medya okuryazarlığı ile mesleki yeterlik arasındaki ilişki ise günümüz eğitim ortamlarında öğretmen rollerinin dijitalleşmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Livingstone (2004), medya okuryazarlığının modern öğretmenliğin ayrılmaz bir bileşeni olduğunu ve dijital çağda öğretmenlerin bilgi akışını yönetme, kaynakları değerlendirme ve öğrencilerin dijital katılımını yönlendirme sorumluluğu taşıdığını öne sürmektedir. Benzer biçimde Hobbs (2010), medya okuryazarlığının öğretmenlerin pedagojik esnekliklerini artıran temel bir profesyonel yeterlik olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle yaratıcılık, dijital ve medya okuryazarlığı ile mesleki yeterliklerin birbirini tamamlayan bir yapı olarak ele alınması gerektiği giderek daha net şekilde görülmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlığı düzeylerinin, onların mesleki yeterlikleri üzerinde anlamlı ve pozitif bir yordayıcılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenliğin eleştirel düşünme, yenilik üretme ve dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlama becerilerini kapsayan çok boyutlu bir profesyonel alan olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri, onların öğretim süreçlerini farklılaştırma, özgün çözümler üretme ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları tasarlama kapasitelerini güçlendirmektedir.

Alanyazında da benzer biçimde, yaratıcı düşünmenin öğretmenlerin esnek, yenilikçi ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini kolaylaştırdığı, medya okuryazarlığının ise dijital okuryazarlık, eleştirel bilgi işleme ve dijital vatandaşlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin aktarımı açısından öğretmen yeterliğinin temel bileşenlerinden biri olduğu öne sürülmektedir (Erten, 2020; Hobbs, 2010). Bu bağlamda araştırma bulguları, söz konusu iki becerinin öğretmenlerin mesleki performansını ve etkililiğini artıran tamamlayıcı yetkinlik alanları olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarının bu iki beceri ekseninde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle yaratıcı düşünme ile medya okuryazarlığının birlikte ele alınması, öğretmenlerin değişen eğitim ortamlarına hızla uyum sağlayabilen, eleştirel ve yenilikçi profesyoneller olarak gelişimlerini desteklemektedir.

Ünal'ın (2025) araştırması, öğretmenlerin eğitim inançları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koyarak, öğretmen yeterliklerinin yalnızca bilişsel düzeyde değil, aynı zamanda pedagojik değerler ve eğitim felsefeleri üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim anlayışının onların öğretim stratejilerini, sınıf içi kararlarını ve problem çözme biçimlerini belirlediğini ortaya koymaktadır. Özellikle ilerlemeci ve varoluşçu eğitim yaklaşımlarının, bireysel yaratıcılığı ve öğrenci merkezliliği öncelemesi, yaratıcı düşünme eğilimleriyle pedagojik inanç sistemleri arasındaki örtüşmeyi güçlendirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim değerlerinin sınıf içi yenilikçi uygulamaları, esnek düşünmeyi ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmede belirleyici olduğu söylenebilir.

Keleşoğlu'nun (2017) çalışması, yaratıcı düşünme becerilerinin eğitim sisteminin hedefleri arasında yer almasına karşın, öğretmen yetiştirme programlarının bu hedefleri yeterince desteklemediğini göstermektedir. Araştırma, öğretmen adaylarının "yaratıcılık" ve "yenilik" kavramlarını kavramsal olarak birbirine karıştırdıklarını ve yaratıcı düşünmenin eğitsel

müdahalelerle geliştirilebilir bir beceri olduğunu fark etmediklerini ortaya koymuştur. Bu durum, yaratıcı düşünmenin gelişiminde öğretim süreçlerinin niteliği ve öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin belirleyici olduğunu göstermektedir. Keleşoğlu'nun (2017) özellikle vurguladığı bir diğer nokta, öğretmenlik lisans programlarında yaratıcı düşünmeye yönelik derslerin sınırlı ve belirli alanlarla (örneğin sanat, drama, görsel sanatlar) sınırlı kalmasıdır. Bu durum, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin sistematik bir biçimde değil, rastlantısal veya bireysel çabalara dayalı olarak geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırmacı bir anlayışla yeniden düzenlenmesini ve yaratıcı düşünmenin yalnızca bir ders kapsamında değil, tüm öğretim süreçlerine entegre edilmesini gerekli kılmaktadır.

Yaratıcı düşünmenin mesleki yeterlik üzerindeki yordama düzeyi, bireysel yeteneklerin ötesinde, kurumsal ve yapısal düzeyde destek gerektiren bir pedagojik süreç olarak da değerlendirilmelidir. Yaratıcı düşünme becerisi yüksek bir öğretmen, öğrenme ortamlarını dönüştürme, öğrenci farklılıklarına duyarlı olma ve yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulama konusunda daha donanımlıdır. Bu nedenle yaratıcı düşünme eğilimi, öğretmen yeterliğinin hem bireysel hem de sistemsel yönünü yansıtan çok katmanlı bir göstergedir. Koç ve Demirkan'ın (2020) bulguları da benzer biçimde, yaratıcı düşünmenin çağdaş eğitim sistemlerinde temel bir beceri olarak tanımlanmasına karşın, öğretmenlerin bu beceriyi sınıf ortamında etkin biçimde destekleyecek pedagojik altyapıya yeterince sahip olmadıklarını göstermektedir. Müfredat baskısı, yoğun ölçme-değerlendirme süreçleri ve zaman kısıtları, öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi teşvik eden öğretim uygulamalarına yönelmesini sınırlandırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünme stratejilerini öğrenme kazanımlarıyla bütünleştirmekte zorlanmaları, bu becerinin sınıf içi düzeyde sistematik olarak geliştirilmesini engellemektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerinin desteklenmesi, yalnızca bireysel farkındalık düzeyinde değil, program tasarımı, politika geliştirme ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin bütüncül biçimde yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, Türkiye'de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin bileşenleri olan yaratıcı düşünme, medya okuryazarlığı ve mesleki yeterlik alanlarında yüksek bir farkındalık ve yeterlik düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlik mesleğinin geleneksel "bilgi aktarıcısı" rolünden uzaklaşarak, dijital çağın gereklerine uygun biçimde eleştirel düşünebilen, yenilikçi ve dijital yeterlik sahibi bir profesyonel kimliğe dönüştüğünü göstermektedir. Yaratıcı düşünme eğiliminin yüksek oluşu, öğretmenlerin öğretim süreçlerini farklılaştırma, özgün çözümler üretme ve öğrenci merkezli yaklaşımları benimseme konusunda istekli olduklarını göstermektedir. Medya okuryazarlığı becerilerinin güçlü olması ise öğretmenlerin dijital ortamları pedagojik amaçlarla kullanabilme, bilgiye eleştirel yaklaşabilme ve yanlış bilgilere karşı farkındalık geliştirme yeteneklerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu iki becerinin mesleki yeterlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, öğretmenliğin bilişsel, teknolojik ve etik boyutlarını bütünleştiren bir meslek hâline geldiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarının yaratıcı düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerini bütüncül biçimde geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlik mesleğinin dönüşümünün bilişsel esneklik, eleştirel üretkenlik ve dijital bağlamda anlam kurma becerilerini içeren daha bütüncül bir profesyonel kimliğe doğru evrildiğini göstermektedir. Günümüzde öğretmen artık bilgiyi seçen, dönüştüren, yeniden yapılandıran ve öğrencileriyle birlikte üreten bir öğrenme tasarımcısı konumundadır. Bu bağlamda yaratıcı düşünme ile medya okuryazarlığının birlikte ele alınması, öğretmen yeterliği kavramının yeniden düşünülmesini gerektirmektedir.

Uygulayıcılar açısından, okul yönetimlerinin öğretmenlerin dijital araçları pedagojik amaçlarla etkin biçimde kullanmalarını destekleyecek kaynak, zaman ve teknik altyapıyı sağlaması büyük önem taşımaktadır. Yaratıcılığı ve eleştirel medya kullanımını ödüllendiren okul kültürleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu güçlendirecektir. Ayrıca, öğretmen performans değerlendirmelerinde yaratıcı pedagojik uygulamalara ve dijital farkındalığa yönelik göstergelerin dikkate alınması, bu becerilerin kalıcı biçimde gelişmesini teşvik edecektir. Araştırmacılar açısından ise gelecekte yapılacak çalışmaların öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerini etkileyen kişisel, kurumsal ve kültürel değişkenleri daha ayrıntılı biçimde ele alması önerilmektedir. Nitel ve karma yöntemli araştırmalar, öğretmenlerin bu becerileri sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını ve ne tür engellerle karşılaştıklarını ortaya koyabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar bu çalışmaya eşit düzeyde katkı sunmuştur (%50-%50).

Çatışma Beyanı

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

Akyüz-Tingil, B., Mutlu, G., & Pekkarakaş, E. (2024). 21. yüzyil öğretmenlerinin bilgi ve yeterlik alanlarinin belirlenmesi: bir delphi çalişmasi. *International Journal of Social Science Research*, *12*(2), 146-171. https://izlik.org/JA66CM59XM

Altun, A. (2014). Medya okur yazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *4*(9), 5-15.

Altun, A., & Pembecioğlu, N. (Edt.) (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu medya okuryazarlığı öğretim materyali.* MEB Devlet Kitapları.

Artut, K. (2020). *Sanat eğitimi: kuramları ve yöntemleri: eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için*. Anı Yayıncılık.

Assem, H. D., Nartey, L., Appiah, E., & Aidoo, J. K. (2023). A Review of students' academic performance in physics: attitude, instructional methods, misconceptions and teachers qualification. *European Journal of Education and Pedagogy*, *4*(1), 84-92.

Aydemir, S., & Erdamar, G. (2018). Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimleri. *Kastamonu Education Journal*, *26*(4), 1155-1166. https://doi.org/10.24106/kefdergi.409585

Ayık, Z., & Gül, M. D. (2025). Dijital öğrenme ve özel yetenekliler eğitimi: bir durum çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *16*(1), 887-910. https://doi.org/10.51460/baebd.1525222

Bayrakcı, S. (2022). Türkiye'deki medya okuryazarlığı tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, *20*(39), 103-124. https://doi.org/10.55842/talid.1113616

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies, 25*(1), 53-69. https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.

Coşkun, E., Özer, B., & Tiryaki, E.N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*, 123-136.

Craft, A. (2011). *Creativity and education futures: learning in a digital age*. Sterling: Trentham Books.

Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. Routledge.

Çiçek, M. (2011). *Stratejik düşüncenin belirleyicileri olarak eleştirel ve yaratıcı düşünce*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çiftçi, S., Sağlam, A., & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734. https://doi.org/10.29000/rumelide.995863

Çubukçu, F. (2010). Student teachers' perceptions of teacher competence and their Attributions for success and failure in learning. *The Journal of International Social Research, 3*(10), 213-217.

Darı, A. B., & Yalçın, D. (2022). Türkiye'de medya okuryazarlığı konusunda yapılmış olan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(2), 366-382.

Deniz, S. ve Büyükalan Filiz, S. (2022). *21. yüzyıl becerileri ve tarihi gelişimi*. Sevil Büyükalan Filiz (Ed.), 21. yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları *içinde* (1-41). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Divina, Frau-Meigs (Editör) (2006). *"Media Education", "A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals"* UNESCO. Paris: L'exprimeur.

Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. National Research Council, Canada.

Dunnette, M. D. (1976). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally College Publishing Company.

Eğmir, E., Keskin, A. ve Pektaş, F. (2020). Yaratıcı düşünme uygulamalarının etkisinin incelendiği lisansüstü tezlerin analizi. *Language Teaching and Educational Research*, *3*(1), 116-135. https://doi.org/10.35207/later.709223

Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi sorunlar ve çözümler.* Sistem Yayınları.

Erişti, E. ve Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 1234-1251. https://doi.org/10.17755/esosder.395275

Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(227), 33-64.

European Commission. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu).* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/178382

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*(9), 444-454. https://doi.org/10.1037/h0063487

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Hasdemir, T. A. ve Demirel, F. G. (2012). İletişim eğitimi ve medya okuryazarlığı: Türkiye'deki uygulamadan bir kesit. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 17, 176-191.

Ho, D., Lee, M., & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 32-43. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.005

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute. Erişim: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523244.pdf

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kazu, İ. Y. ve Çam, H. (2019). Öğretmen yeterliği ve nitelikleri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(71), 1349-1367. https://doi.org/10.17755/esosder.516910

Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), Media literacy: A reader (pp. 3-23). Peter Lang.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders, 3*(1), 44-46. https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730

Koç, O. ve Demirkan, Ö. (2020). Yaratıcı düşünmenin eğitim ortamlarında desteklenmesi sürecinde teknoloji entegrasyonunu inceleme. *Eğitimde Teknoloji Uygulamaları Dergisi*, *1*(1), 58-75. **https://doi.org/10.29329/jtae.2020.283.5**

Koçyiğit, M., Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi. 9*(3), 774-799. https://doi.org/10.30703/cije.651639

Ledward, B. C., & Hirata, D. (2011). *An overview of 21st century skills: Summary of 21st century skills for students and teachers*. Honolulu, HI: Kamehameha Schools-Research & Evaluation, Pacific Policy Research Center.

Li, Y., Kim, M., & Palkar, J. (2021). Using emerging technologies to promote creativity in education: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100177. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100177

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, *7*(1), 3-14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, *17*(7), 484-495. https://doi.org/10.1037/h0046541

MEB. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi (TYÇ)*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2019). *MEB stratejik planı 2019-2023*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Mohammed, A. T. A. (2024). *Dönüştürücü liderlik ile yönetsel yaratıcılık arasındaki ilişkide bilgi yönetiminin düzenleyici rolü*. Doktora Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Mihailidis, P. (2014). The civic-social media disconnect: exploring perceptions of social media for engagement in the daily life of college students. *Information, Communication & Society*, *17*(9), 1059-1071. https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.877054

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7. Baskı). Pearson.

Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 10(1),* 197-212.

Okeke, N.L. (2024). Teachers' qualification, experience, and academic achievement of junior school students in AWKA education zone. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, *12*(1), 40-50. https://ajemates.org/index.php/ajemates/article/view/443

Okose, N. F. & Obıunu, A. E. (2024). Influence of teachers' years of teaching experience and qualification on students' academic performance in basic education certificate examination in basic science in delta state*. International Journal of Innovative Social & Science Education Research 12(1)*,17-26. https://www.seahipublications.org/wp-content/uploads/2024/02/IJISSER-M-3-2024.pdf

Omur, S. ve Uyar, M. (2020). Disiplinlerarası yaklaşım olarak medya okuryazarlığı: Türkiye'de üretilen tezler üzerine bir inceleme. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 277-290.

Organisation for Economic Coperation and Development (OECD). (2012). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Publishing.

Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving* (3th. Ed.). Charles Scribner's Sons.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (OYGM). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Öz, K. ve Türkel, A. (2023). Yaratıcı düşünme temelli lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(2), 1374-1389. https://doi.org/10.51460/baebd.1381381

Özdemir, K. (2015). *Türkiye'de medya okuryazarlığı ve öğretim materyalleri:2014 yılı medya okuryazarlığı materyalinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, (YÖK Tez No: 407778) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özden, Y. (2024). *Öğrenme ve öğretme*. PegemA Yayıncılık.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9),* 39-55.

Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 46*(46), 113-132. https://doi.org/10.15285/maruaebd.335087

Özkaya, Y. ve Erat, V. (2022). Türkiye'de dijital okuryazarlık çalışmaları: literatüre dayalı nitel bir araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *12*(Dijitalleşme), 240-256. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1124953

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, *43*(200), 5-27.

Öztay, O. H., & Öztay, E. S. (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *11*(3), 600-612. https://doi.org/10.5961/higheredusci.1007603

Parnes, S. J. (1969). *Creative behavior guidebook*. Scribner.

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). *Framework for 21st century learning*. https://www.battelleforkids.org/net/content/p21/frameworks

Prince, G. M. (1970). *The practice of creativity: A manual for group problem-solving*. Harper & Row.

Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 94-98. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929

Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, A. G. M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B. ve Koç, B. (2014). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 62-74.

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, *94*(2), 8-13. https://doi.org/10.1177/003172171209400203

Saenghong, N., Endrődy, O., Hain, F., & Nguyen, L. A. (2024). Global education integration in teacher training and teacher qualification: a comparative study of Hungary and Thailand. *Neveléstudomány Oktatás-Kutatás-Innováció*, *12*(1), 29-49. https://doi.org/10.21549/ntny.44.2024.1.3

Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Sayar, B. (2022). Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir inceleme. *Medya Okuryazarlığı Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 7-14. https://doi.org/10.5281/zenodo.7300423

Shulman, L.S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. educational researcher, 15, 4-14. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004

Sie, C. K., & Chonga, K. (2025). Relationships between teacher qualification, teacher behaviour/practices and teacher skills/expertise: teacher quality, practices and skills. International *Journal of Educational Innovation and Research*, *4*(1), 74-85. https://doi.org/10.31949/ijeir.v4i1.11263

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2*(1), 3-10. https://static1.squarespace.com/static/6820668911e3e5617c36c48c/t/682dadc9690ec5749004d96d/1747824073835/connectivism.pdf

Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal, 24*(1), 3-12. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. Evrim Yayınları.

Taşar, H.H. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi. *Verimlilik Dergisi. 4,* 67-77.

Thoman, D. B., & Jolls, T. (2005). The media literacy. In C. B. Kahl & L. S. White (Eds.), *Media literacy in the digital age* (pp. 133-149). Sage Publications.

Toker, Z. (2021). Uluslararası öğretim programına uyum sürecinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ve değişim ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, *46*(205), 93-111. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8940

Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *Journal of Creative Behavior*, *6*(4), 236-252. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x

Torrance, E.P. (1991). The nature of creativity as manifested in its testing. In R. J. Sternberg Ed., *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, pp. 76-98.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Türkdoğan, M. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *12*(1), 190-213, https://doi.org/10.19160/e-ijer.815200

UNESCO. (2018). *Media and information literacy curriculum for teachers.* UNESCO.

Uyar, M. ve Hasdemir, T. A. (2023). Dijitalleşme ve medya okuryazarlığı üzerine incelemeler: Türkiye'deki akademik çalışmalar. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (62), 66-83. https://doi.org/10.47998/ikad.1240616

Ünal, S. (2025). *Öğretmenlerin eğitim inançları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk* (6. Baskı). PegemA Yayıncılık

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 299-321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Watson, E. (2007). Who or What Creates? A Conceptual Framework for Social Creativity. *Human Resource Development Review*, *6*(4), 419-441. https://doi.org/10.1177/1534484307308255

Yalçın-İncik, E. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 16(2),* 179-197.

Yaşar, H. Y. ve Pamuk, A. (2024). Türkiye'de yayınlanan öğretmen yeterlik belgelerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, *12*(3), 210-237.

Yeşiltaş, E. ve Yılmazer, A. (2021). Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4903-4929. https://doi.org/10.26466/opus.935547

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *38*(169), 175-191. https://doi.org/10.15390/ES.2013.1165

Youth Connections Coalition. (2014). *Introduction to media literacy*. https://www.youthconnectionscoalition.org/content/wp-content/uploads/2014/07/Intro-to-Media-Literacy.pdf

Extended Abstract

Introduction

Contemporary societies are undergoing rapid technological, economic and social transformations that render traditional, content-centred conceptions of learning increasingly inadequate. In this context, education systems are expected to cultivate a broad repertoire of 21st-century competencies such as analytical thinking, creativity, problem solving, collaboration, communication, digital literacy and lifelong learning (Partnership for 21st Century Learning, 2019; Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012). These expectations fundamentally reshape the professional role of teachers. Rather than acting merely as transmitters of knowledge, teachers are now positioned as learning designers and facilitators who structure learning environments, foster critical and creative thinking, and integrate digital technologies for pedagogical purposes (Özpolat, 2013; Toker, 2021). Accordingly, teacher competencies have become a key determinant of how effectively 21st-century skills are embedded and sustained within educational settings (MEB, 2017).

In Türkiye, this transformation has been articulated through the Turkish Qualifications Framework (TYÇ), aligned with the European Qualifications Framework, and the General Competencies for the Teaching Profession issued by the Ministry of National Education (MEB). The eight key TYÇ competence areas communication in the mother tongue and in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, and cultural awareness and expression provide an explicit roadmap for the skills teachers are expected to develop in their students (MEB, 2015). MEB's strategic plans further prioritise values education, entrepreneurship, communication, leadership, collaboration, responsibility, critical and analytical thinking, effective use of information technologies, productivity and environmental awareness (MEB, 2019). These priorities position teachers as professionals who not only deliver subject content but also nurture life skills and contribute to societal change.

Within this broader agenda, media literacy and creative thinking emerge as two pivotal competencies that connect teachers' professional practice with 21st-century learning demands. Media literacy is widely defined as the ability to access, analyse, evaluate and create messages across a variety of media forms (Altun, 2014; Kellner & Share, 2007; RTÜK, 2003). From a critical pedagogical perspective, it involves unpacking power relations, ideological positions and cultural representations embedded in media texts, and transforming everyday media experiences into structured learning opportunities (Buckingham, 2003; Hobbs, 2010; Mihailidis, 2014; Potter, 2018). For teachers, media literacy thus represents a complex professional competence that goes beyond technical tool use to include critical inquiry, ethical judgement and creative content production. In the Turkish context, the General Competencies for the Teaching Profession explicitly link media-related skills to communication, critical thinking, effective use of information and communication technologies, and the internalisation of democratic values (MEB, 2017).

Creative thinking, meanwhile, is conceptualised as the capacity to generate original, novel and functional ideas (Çiçek, 2011). Research on creativity has evolved from individual traits and cognitive processes to organisational and societal dimensions (Cropley, 2001; Runco & Acar, 2012; Sungur, 1997). In education, creative thinking is not only an advanced cognitive skill but also a guiding principle for designing flexible, open and risk-tolerant learning

environments in which multiple solutions are encouraged, mistakes are treated as learning opportunities, and students' unique ideas are valued (Beghetto & Kaufman, 2014; Sawyer, 2011). For teachers, creative thinking operates as a professional competence that shapes classroom climate, instructional strategies and assessment practices; it moves the teacher from the role of "curriculum transmitter" to that of "learning designer" and "innovative practitioner" (Sternberg & Lubart, 1999; Üstündağ, 2014).

Despite extensive international work on 21st-century skills, teacher competencies and media literacy (e.g., Ledward & Hirata, 2011; OECD, 2012; P21, 2019), empirical studies that analyse the interaction between teachers' media literacy levels and their creative thinking tendencies are still limited. In Türkiye, existing research tends to focus separately on media literacy education (e.g., Altun, 2014; Hasdemir & Demirel, 2012), creative thinking (e.g., Saracaloğlu et al., 2014; Üstündağ, 2014) or selected subdimensions of teacher competencies (e.g., Kazu & Çam, 2019; Yıldırım, 2013). There is, however, a notable lack of studies that investigate how these competences are integrated within a holistic 21st-century framework and how they jointly relate to perceived professional competencies of teachers.

Responding to this gap, the present study aims to examine the relationships between teachers' media literacy, creative thinking tendencies and general professional competencies within the framework of 21st-century skills in Türkiye. Specifically, the study addresses the following research questions:

(1) What are teachers' levels of media literacy, creative thinking and professional competency?

(2) Is there a statistically significant relationship between these three variables?

(3) To what extent do media literacy and creative thinking predict teachers' professional competencies?

Method

The research adopts a quantitative, relational survey design, which is appropriate for identifying the direction and strength of associations among variables without experimental manipulation (Büyüköztürk et al., 2019; Fraenkel et al., 2012; Karasar, 2013). The sample consists of 403 teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the city of Düzce and its districts. Participants were reached via convenience sampling through an online questionnaire, which facilitated access to teachers across different school levels and subject areas. Data collection tools (not detailed here for brevity) are standardised scales that measure media literacy, creative thinking tendencies and perceptions of the General Competencies for the Teaching Profession. Data analysis will involve descriptive statistics to determine teachers' mean levels on each variable, correlation analyses to examine the relationships among media literacy, creative thinking and professional competencies, and multiple regression analyses to test the predictive power of media literacy and creative thinking on professional competence scores. By modelling these three constructs together, the study seeks to illuminate how teachers integrate 21st-century competencies in practice and which dimensions are more strongly associated with their self-perceived professional readiness.

Findings

The findings reveal that teachers demonstrate high levels of creative thinking dispositions, media literacy skills, and general professional competence. The correlation analyses indicate significant and positive relationships among all variables. Creative thinking dispositions are moderately and positively associated with media literacy, suggesting that teachers with stronger creative orientations are more likely to engage with digital tools and media resources critically and effectively. Both creative thinking and media literacy also show meaningful positive relationships with teaching competencies. Furthermore, regression analysis shows that creative thinking and media literacy together significantly predict teachers' professional competence, explaining nearly half of the variance. This indicates that the development of contemporary teaching competencies is strongly supported by teachers' creative capacities and media literacy skills.

The results align with international research emphasizing the increasing integration of creativity and digital literacy in effective teaching practices. Literature in the fields of educational technology and creativity studies suggests that teachers who think creatively are more capable of designing innovative instructional activities, solving pedagogical problems in flexible ways, and fostering student-centered learning environments. Meanwhile, media literacy has become a core competence for teachers, enabling them to evaluate the reliability of digital information, guide students in becoming critical consumers and producers of media content, and incorporate digital resources into teaching responsibly and ethically. Similar to UNESCO's Media and Information Literacy framework, this study empirically supports the notion that media literacy is not an optional skill but a fundamental dimension of modern teacher professionalism.

Conclusion and Discussion

Based on these findings, several implications arise. Pre-service teacher education should incorporate structured modules on creative problem solving, digital/media literacy, and innovative pedagogy. In-service programs should offer sustained, practice-oriented workshops enabling teachers to develop creative instructional designs and critical digital engagement. Schools should also cultivate institutional climates that encourage experimentation, reflective practice, and the pedagogical use of digital tools. Future research may adopt mixed-methods or longitudinal designs to explore how creative and media literacy competencies evolve over time and how they manifest in actual classroom practices. In conclusion, the study underscores the intertwined nature of creative thinking, media literacy, and teaching competence in shaping effective 21st-century teachers. By demonstrating strong positive relationships among these variables, the research emphasizes the necessity of embracing these competencies holistically within teacher education and professional development efforts. Strengthening teachers' creative and digital capacities will play a decisive role in enhancing instructional quality and preparing learners for the complexities of contemporary society.

Contribution Rate of the Researchers

The researchers contributed equally to this study (50-50%).

Statement of Conflict of Interest

There is no conflict of interest among the researchers.