



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ İLE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

MELTEM ATALAY ALTAŞ

DENİZLİ-2021

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ İLE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

MELTEM ATALAY ALTAŞ

Danışman

Doç. Dr. NECLA KÖKSAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL

Üye: Doç. Dr. Necla KÖKSAL (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Kenan DEMİR

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/..../.....
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel ve işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


İmza

Meltem ATALAY ALTAŞ

Canum Aileme...

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tüm sürecinde gösterdiği önemli katkılar ve yardımlar kadar, bana her zaman inanıp motivasyonumun düştüğü her anımda elini uzatan, yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Necla KÖKSAL'a;

Yüksek lisans eğitimimdeki katkı ve de tez önerim hakkındaki yapıcı görüş ve düşünceleri için değerli hocalarım Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e, Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e, Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e ve tüm hocalarıma;

Bugünlere gelebilmem için her türlü maddi ve manevi fedakârlığı yapan, desteklerini ve sevgilerini her zaman yanımda hissettiğim canım ailem; babam (merhum) Ömer ATALAY'a, annem Hatice ATALAY'a, abim Mustafa ATALAY'a;

Yüksek lisans sürecinde bana her zaman inandığı ve tüm süreçlerde yanımda olarak destek verdiği için sevgili eşim Zafer ALTAŞ'a ve varlığıyla hayatımızı güzelleştiren kızımız Defne ALTAŞ'a;

Ve de bu tezin oluşmasında doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlayan herkese sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Meltem ATALAY ALTAŞ

ÖZET

İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi

ATALAY ALTAŞ, Meltem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necla KÖKSAL

Ocak 2021, 103 sayfa

Bu araştırmada; İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerini ortaya çıkarmak ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bu özellikleri mezun olduğu program, eğitim düzeyi, çalıştığı okul düzeyi, kıdem, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama değişkenleriyle incelenmiştir. Araştırma örneklemini 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan İngilizce branşındaki 240 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlar Semerci (2016) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve Hurt, Joseph ve Cook tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”dir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu doğrultuda farklılaşma analizleri yapılırken Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeklerden elde edilen puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Brown testi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu, bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük ve sorgulayıcı kategorisinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve bireysel yenilikçilik düzeyi; mezun olunan program, eğitim düzeyi, çalışılan okul düzeyi, kıdem, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi, bireysel yenilikçilik düzeyinin tüm boyutlarıyla ilişkilidir ve bu ilişkiler pozitif yöndedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, bireysel yenilikçilik, İngilizce öğretmeni

ABSTRACT

Investigation on Critical Thinking Tendencies and Individual Innovativeness Levels of English Teachers

ATALAY ALTAŞ, Meltem

M.S., Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Necla KÖKSAL

January 2021, 103 pages

In this study, it was aimed to reveal the critical thinking tendencies and individual innovativeness levels of English teachers and to determine whether there is a significant relationship between them. These features of teachers are examined with the variables of the program from which they have graduated, their education level, the level of schools in which they are working, their seniority, their abroad experience and their international project preparation experience. The research sample consists of 240 English teachers working in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli Province in 2018-2019 academic year. Two different scales were used to collect data in the research. These are “Critical Thinking Tendency Scale” developed by Semerci (2016) and “Individual Innovativeness Scale” developed by Hurt, Joseph and Cook and adapted to Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010). Kolmogorov-Smirnov test was used to determine whether the data are suitable for the normal distribution. As a result of the analysis, it was determined that the data obtained from both scales did not have a normal distribution ($p < .05$). Accordingly, Kruskal-Wallis H test and Mann-Whitney U tests were used while making differentiation analyzes. In addition, Spearman Brown test was applied to determine whether there is a relationship between the scores obtained from the scales. In line with the findings obtained in the study, it was determined that the teachers had a high tendency to think critically, their individual innovativeness levels were low, and they were in questioning category. In addition, critical thinking tendency and individual innovativeness levels of teachers do not differ according to the program from which they have graduated, their education level, the level of schools in which they are working, their seniority, their abroad experience and their international project preparation experience. The critical

thinking tendencies of teachers are related to all dimensions of their individual innovativeness levels and these relationships are positive.

Keywords: Critical thinking, individual innovativeness, english teacher

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	İİİ
ETİK BEYANNAMESİ	İV
TEŞEKKÜR.....	Vİ
ÖZET	Vİİ
ABSTRACT.....	İX
İÇİNDEKİLER	Xİ
TABLolar LİSTESİ.....	XİV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVİ
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı.....	2
1.5. Araştırmanın Önemi	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.7. Sayıtlar.....	4
1.8. Tanımlar.....	4
2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	5
2.1.1.Eleştirel Düşünme	5
2.1.2.Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	8
2.1.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri	11
2.1.4. Eleştirel Düşünme ve Eğitim Programı.....	13
2.2. Yenilikçilik	17
2.2.1. Yenilikçilik Kategorileri.....	18
2.2.2. Bireysel Yenilikçilik Nedir?.....	21
2.2.3. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı	23
2.3. İlgili Araştırmalar	27
2.3.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	27
2.3.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	30
2.3.3. Bireysel Yenilikçilik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	32
2.3.4.Bireysel Yenilikçilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	35

3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırmanın Deseni	39
3.2. Evren ve Örneklem	39
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği	42
3.3.2. Bireysel yenilikçilik ölçeği.....	43
3.4. Veri Toplama Süreci.....	45
3.5. Verilerin Analizi	45
4. BULGULAR.....	48
4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Özelliklerine İlişkin Bulgular ..	48
4.2.İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenen Değişkenler Açısından İncelenmesi	49
4.2.1.İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Program ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları.....	49
4.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları50	
4.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türü ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları.....	50
4.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Kıdemi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları.....	51
4.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Yurtdışı Deneyimi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları.....	51
4.2.6. İngilizce Öğretmenlerinin Uluslararası Proje Hazırlama Durumu ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları	52
4.3. İngilizce Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özelliklerine İlişkin Bulgular	52
4.4. İngilizce Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi	56
4.4.1 İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Program ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri.....	57
4.4.2.İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ...	57
4.4.3 İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türü ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri58	
4.4.4.İngilizce Öğretmenlerinin Kıdemi ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri.....	58
4.4.5. İngilizce Öğretmenlerinin Yurtdışı Deneyimi ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri59	
4.4.6.İngilizce Öğretmenlerinin Uluslararası Proje Hazırlama Durumu ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	59

4.5. İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	60
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	63
5.1. Tartışma ve Sonuç	63
5.2. Öneriler	67
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	68
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	81
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	81
Ek 2. Eleştirel Düşünme Ölçeği.....	82
Ek 3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ).....	84
Ek 4. MEB İzin Onayı	86
Ek 5. Özgeçmiş	87

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.2.1. <i>Evrenin Okul Düzeyine Göre Dağılımı</i>	40
Tablo 3.2.2. <i>Örneklemin Belirlenen Değişkenlere Ait Betimsel İstatistiği</i>	40
Tablo 3.3.2.1. <i>Bireysel Yenilicilik Ölçeğini puan Aralıklarına Göre Kategori ve Düzeyler</i>	44
Tablo 3.5.1. <i>Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi</i>	46
Tablo 3.5.2. <i>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları Normallik Testi Sonuçları</i> ...	46
Tablo 3.5.3. <i>Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları</i>	47
Tablo 4.1. <i>Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Alt Boyutlarına Göre Dağılımı</i>	48
Tablo 4.2.1. <i>EDE Puanlarının ve Mezun Olunan Programa Göre Kruskal-Wallis H Testi</i>	49
Tablo 4.2.2. <i>EDE Puanları ve Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi</i>	50
Tablo 4.2.3. <i>EDE Puanları ve Çalışılan Okul Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi</i>	50
Tablo 4.2.4. <i>EDE Puanları ve Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi</i>	51
Tablo 4.2.5. <i>EDE Puanları ve Yurtdışı Deneyimi Durumuna Göre Mann–Whitney U Testi</i>	52
Tablo 4.2.6. <i>EDE Puanları ve Proje Hazırlama Durumuna Göre Mann–Whitney U Testi</i>	52
Tablo 4.3.1. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Göre Dağılımı</i> ..	53
Tablo 4.3.2. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine Göre Dağılımı</i>	53
Tablo 4.3. 3. <i>Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	54
Tablo 4.3. 4. <i>Değişime Direnç Alt Boyut Betimsel İstatistikleri</i>	54
Tablo 4.3.5. <i>Fikir Önderliği Alt Boyut Betimsel İstatistikleri</i>	55
Tablo 4.3.6. <i>Deneyime Açıklık Alt Boyut Betimsel İstatistikleri</i>	55
Tablo 4.3.7. <i>Risk Alma Alt Boyut Betimsel İstatistikleri</i>	56
Tablo 4.4.1. <i>BYÖ Puanları ve Mezuniyet Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi</i>	57
Tablo 4.4. 2. <i>BYÖ Puanları ve Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi</i>	57
Tablo 4.4.3. <i>BYÖ Puanları ve Çalışılan Okul Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi</i>	58
Tablo 4.4.4. <i>BYÖ Puanları ve Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi</i>	58
Tablo 4.4.5. <i>BYÖ Puanları ve Yurtdışı Deneyimine Göre Mann – Whitney U Testi</i>	59

Tablo 4.4.6. <i>Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Öğretmenlerin Uluslararası Proje Hazırlama Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları</i>	59
Tablo 4.5.1 <i>Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları</i>	60
Tablo 4.5.2. <i>EDE ile BYÖ Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları</i>	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Eleştirel düşünme gelişim aşamaları.....	7
<i>Şekil 2.2.</i> Eleştirel düşünme standartları.....	8
<i>Şekil 2.3.</i> Eleştirel düşünme eğilimleri	11
<i>Şekil 2.4.</i> Eleştirel düşünme kazanımları.....	12
<i>Şekil 2.5.</i> Yenilikçilik kategorileri.....	18

1.GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte üniversitelerin her alanında araştırma yapmak ve bu araştırmaları analiz edip raporlaştırmak daha kolay ve hızlı hale gelmektedir. Bilginin değişmez bir olgu olmaktan çıkıp değişebilir ve araştırılabilir olması sorgulama yapmayı da gerektirmektedir. Bunun sonucunda farklı konu alanlarında pek çok araştırma yapılmakta olup alanyazına katkı sağlanmaktadır. Toplumda yenilik ve değişim tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da etkin hale gelmiş olup ortaya çıkan bu değişimler eğitim programlarını ve eğitimcileri de değişime ve gelişime yönlendirmiştir. Bireylerin değişim ve gelişim göstermesi ise eğitim aracılığıyla da sağlanabilmektedir. Yenilikçi bireyler toplumun gelişmesine katkı sağlayan en önemlisi kendi gelişimi için birçok bilgi ve beceriyi kazanmaya açık kişiler olmaktadır. Toplumda en önde gelen yenilikçi bireyler ise öğretmenlerin olması beklenmektedir. Açıkgoz ve Şengül'e (2008) göre bu durum aynı zamanda özellikle kamusal alanda yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi ve yayılmasında çağdaş eğitim kurumlarının ve de iyi bir eğitim-öğretim verilmiş eğitimcilerin önemini vurgulamaktadır. Günümüzde her alanda yenilik olduğu gibi eğitimde de birçok yenilik meydana gelmektedir. Örneğin okullarda fiber internet bağlantısı ve akıllı tahtalar en ücra köylere kadar ulaştırılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı ya da Müdürlükleri tarafından farklı hizmetiçi ve uzaktan eğitimler verilmektedir. Yeniliklerle birlikte öğretmenlerin düşünme becerileri konusunda da kendini geliştirmiş olması beklenmektedir. Eğitim programlarının öğrenciler için ulaşılması beklenen hedefleri arasında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda eleştirel düşünmenin öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması beklenmektedir. Bunun gerçekleşmesi için de öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerilerinden biridir. Yağcı (2008) eleştirel düşünme gücünün ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanmaya başlanmasıyla etkili olacağını, her yaştaki öğrencinin madalyonun arka yüzünü görebilmesi gerektiğini, her konuda farklı bakış açıları geliştirilebildiğini gören öğrencilerin kendi bakış açılarını geliştirmeyi öğreneceklerini belirtmiştir. Öğrencilere üst düzey düşünme becerisi

kazandırmak için eğitim durumlarının, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek seviyede planlanmış etkinlik ve içerikten oluşması gerekmektedir.

Eleştirel düşünme ve yenilikçiliğin önemini ve amacını benimsemiş ülkeler eğitim ve öğretim programlarında gelişme ve değişme yolunda önemli çalışmalar yapmaktadır. Bu bağlamda yenilenen bilgi ve teknolojiye uyum sağlayan bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde aktif rol alarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve yeniliklere açık olması gerekmektedir. Bu kapsamda toplumun geleceğine yön veren ve gelişmesinde büyük rol üstlenen öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçi düzeylerinin incelenmesi önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı fark ve ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak belirlenen alt problemler aşağıdaki şekildedir:

1. İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden alınan puanlar; mezun olduğu program, yurtdışı deneyimi, uluslararası proje hazırlama durumu, kıdeme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. İngilizce öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?
4. İngilizce öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri; mezun olduğu program, yurtdışı deneyimi, uluslararası proje hazırlama durumu, kıdeme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Hızla gelişen ve değişen bilgi kavramıyla birlikte bireylerin de aynı hızda kendini gelişime açık tutması zorunluluk haline gelmektedir. Eleştiren, yaratıcı, sorgulayıcı ve yenilikçi bireylerin, toplumun gelişmesine katkı sağlayan kişiler olduğu bilinmektedir. Dünyadaki ve toplumdaki bu gelişimle birlikte, öğretmenlerin de gelişime açık ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler olmasına eğitim programlarında vurgu yapılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıfıçinde kullandığı yöntem ve teknikler; öğrencileri de sorgulayan, eleştirel düşünen, yaratıcı ve yenilikçi bireyler haline getirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yeniliklere açık, yenilikleri takip eden ve bu yenilikleri sınıf içi uygulamalara yansıtılmaları beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark ve bir ilişki olup olmadığını çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Dolayısıyla bu araştırmayla bu konuda yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmek ve öğretim faaliyetlerine yol gösterecek veriler sunmak amaçlanmaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Düşünce konusunun önemi göz önüne alındığı zaman, sürekli değişen ve gelişen dünyada, kişilerin kendilerini geliştirebilmeleri için iyi bir düşünme becerisine sahip olması gereklidir. Teknolojinin ve bilimin gelişmesi ile birlikte toplumların ihtiyaçları ve kişisel başarılar için eğitim-öğretim sisteminde eleştirel düşünme becerilerinin aktarılması ve kazandırılması önemli bir yer almıştır (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Öğretmenlerin düşünme becerilerinin gelişmiş olmasının ve yeniliğe açık olmalarının öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacağı bilinmektedir. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede öğretmenlerin katkısı büyüktür. Bu açıdan öğretmenler öğretim programlarında da yer alan eleştirel düşünmeyi önce kendileri gerçekleştirebilmeli ve öğrencilere kazandırabilmelidir. Slattery'e (1990) göre öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmek için, farklı yorumlara ve yaklaşımlara bir terzi gibi şekil vermesi gerekir. O halde eleştirel düşünme öğreniminin ve öğretiminin hem bireysel hem de genel eğitim içinde temel bir yeri olması gerektiği açık olmalıdır (Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünme eğitiminin içinde temel yapı taşlarından biridir.

Bu noktada İngilizce öğretiminde, öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyacağı konuların başında yeniliklere açık olma ve eleştirel düşünme alanlarında kendilerini iyi yetiştirmiş olması gelmektedir. Araştırma eğitim programlarında “eleştirel düşünme ve yenilikçilik ” gibi kavramların ön plana çıktığı düşünüldüğünde, ilkokul-ortaokul ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin bu değişkenlerle betimlenmesi açısından önem taşımaktadır. Alanyazında eleştirel düşünme becerisine yönelik, yapılan çalışmaların büyük bir kısmının, öğretmen adayları ile yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini ele almıştır. Bu araştırma öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ele almaktadır. Alanyazında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri hakkında çok az sayıda araştırma

bulunmaktadır. Araştırmada elde edilecek bilgilerle öğretmenlerin mezun olduğu program, yurtdışı deneyimi, uluslararası proje hazırlama durumu ve kıdeme göre eleştirel düşünme eğilim ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin değişip değişmediği belirlenecektir. Dolayısıyla araştırmada elde edilecek bu sonuçlar ile alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan araştırma sonucunun Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu'nun ve YÖK'ün İngilizce öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak yapacağı program geliştirme çalışmalarına yol göstereceği, hizmet içi eğitim programlarında kullanılacağı ve konu ile ilgili alan yazına sağlayacağı katkıdan dolayı önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma diğer branşlardaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesine ilişkin fikir vermesi bakımından da önem taşımaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Yer olarak, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçeleriyle,
- Yöntem açısından; nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama modeli” ile,
- Katılımcı olarak, ilkokul-ortaokul ve lise İngilizce öğretmenleriyle,
- Süre açısından; 2018–2019 eğitim- öğretim yılı ikinci dönemi ve 2019–2020 eğitim-öğretim yılı birinci dönemi ile,
- Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, ‘eleştirel düşünme eğilimi’ ve ‘bireysel yenilikçilik’ ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

Araştırmada katılımcıların ölçeklere içtenlikle ve yansız olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Bireysel Yenilikçilik: Bireyin yeniliğe karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip olup, onu kullanması ya da onlardan yararlanmasıdır (Kılıçer, 2011, s.23).

Eleştirel Düşünme: Öz-yönelimli, öz-disiplinli, kendini takip eden ve kendini düzelten bir düşünme sürecidir (Paul ve Elder, 2016).

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde eleştirel düşünme ve yenilikçilik ile ilgili alan yazın taramasına yer verilmiştir. Ayrıca bu kavramlarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırma sonuçları sıralanmıştır.

2.1.1.Eleştirel Düşünme

Hızla gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte bilgiye ulaşma yolları değişmektedir. Bilgi öğretilen bir olgu olmaktan çıkmakta olup bilginin varoluşuna eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılmaktadır. Günümüzde eleştirel düşünebilen, problemleri farklı yollar deneyerek çözebilen, insanların görüşlerine hoşgörü ve saygıyla yaklaşan bireyler yetiştirmek için ailelere ve okullara büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu özellikleri öğrencilere kazandırabilmesi için öğretmenlerin öncelikle bu donanıma sahip olması beklenir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırması demek toplumun eleştirel düşünebilmesi demektir.

Eleştirel düşünme eğitim ortamlarında oldukça önemli ve üzerinde durulan konulardan biridir. Çünkü eleştirel düşünme, sadece akademik platformda değil, sorun çözmeye yönelik her alanda önemlidir (Braman, 1999, s.30). Eleştirel düşünme alanyazında farklı ifadelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlar eleştirel düşünmenin farklı boyutlarına vurgu yapmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Eleştirel düşünme, neye inanmamız ya da ne yapmamız gerektiğini kararlaştırmamız üzerinde yoğunlaşmış mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme biçimidir (Ennis, 1985, s.45). Watson ve Glaser (1964) ise eleştirel düşünmeyi; sorunu idrak etme, doğru olduğunu kanıtlamak için tutum, bilgi edinme, bilgiyi kullanmadaki beceri ve tutum gibi unsurların birleşiminden oluşmuş bir süreç olarak açıklamaktadır. Demirel (2015) eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını ve eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir (s.215).

Eleştirel düşünme becerisinin farklı boyutları olması bu düşünme biçiminin ne kadar karmaşık olduğunu göstermektedir. Tüm boyutlarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından kazanılmasının büyük çaba gerektirdiği bilinmektedir. Broadbear ve Keyser'e (2000) göre eleştirel düşünme, birbirine bağlı üç nitelikle açıklanmaktadır. Birincisi,

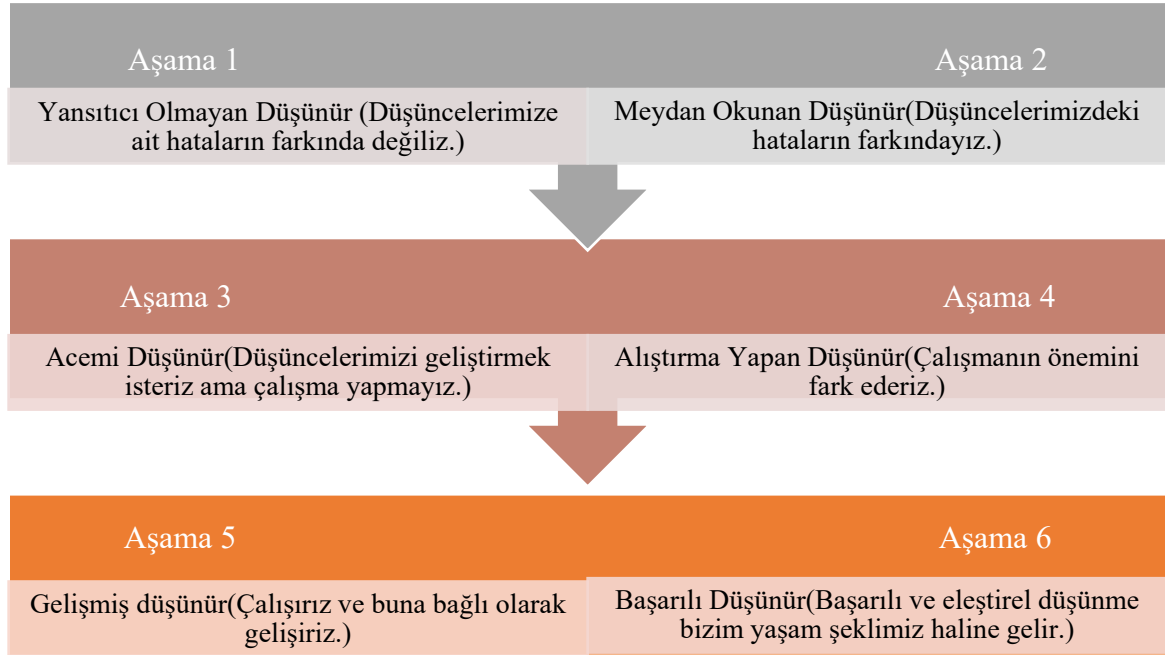
eleştirel düşünme açıklık, doğruluk, ilgililik ve mantık gibi standartlara dayanmaktadır. İkincisi, bu standartlar “kendini-düzeltilme” olan bir düşünmeyi oluşturmayı da kapsayacak şekilde uygulanmaktadır. Ayrıca düşünmeyi geliştirme işi iradeye bağlıdır ve bilişsel ve duyuşsal alanların ayrılmaz olduğu önermesini temele almaktadır (s.324). Lipman’a (1988) göre eleştirel düşünme, ölçütlere bağlı olarak yargılamaya katkısı olan işeyarar ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir (s.39).

Bilginin analiz edilerek süzgeçten geçirilmesi eleştirel düşünme için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda Allegretti ve Frederick (1995), eleştirel düşünmenin a) başkalarının savlarını değerlendirme, b) birinin kendi savına güven kazandırması ve bunu değerlendirme, c) tutarsızlıkları çözümü ve d) karmaşık sorunları anlayıp bir çözüme varma gibi fonksiyonlara sahip olduğu şeklinde açıklamış ve Ennis’in eleştirel düşünme için yapmış olduğu tanımla özetlenebileceğini söylemektedir (s.47). Eleştirel düşünmenin önde gelen isimlerinden Richard Paul eleştirel düşünmeyi; “analiz, sentez ve değerlendirme sorularının nasıl sorulacağını ve cevaplandırılacağını öğrenme, bilgi ve gözlemlere dayanarak anlamlı sonuçlar çıkarma yeteneği” olarak tanımlamıştır (Paul ve Elder, 2013). Modern eleştirel düşünmenin öncüsü olarak bilinen Dewey eleştirel düşünmeyi, bir bilgiyi destekleyen daha fazla sonuç ile gerçeklerin ışığında bir inancın etkin, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır (akt. Kanbay, 2013). Eleştirel düşünmenin farklı bakış açılarıyla açıklanmasına rağmen ortak noktanın belli başlı özellikler olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için bazı şartların olduğunu söylemek de mümkündür. Açıslı (2016) eleştirel düşünmeyi, düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimi olarak tanımlamıştır (s.275). Bu tanım incelendiğinde eleştirel düşünmenin karmaşık ve beceri gerektiren bir düşünme çeşidi olduğunu söylemek kaçınılmazdır. Eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için tüm bu tanımlarda geçen kazanımlara sahip olunması beklenmektedir. Kazancı (1989) eleştirel düşünmeyi bir problem durumunu bilişsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçülere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede ortaya konan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü olarak tanımlamaktadır (s.41). Başka bir ifadeyle Demircioğlu (2018) bir ölçüt kullanmak suretiyle yapılan ve sonu yargı ile biten karar verme süreci ve becerisi olarak açıklamıştır (s.29). Yağcı (2008) eleştirel düşünme gücünün ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanmaya başlanmasıyla etkili olacağını, her yaştaki öğrencinin madalyonun arka yüzünü görebilmesi gerektiğini, her konuda farklı bakış açıları geliştirilebildiğini gören öğrencilerin kendi bakış açılarını geliştirmeyi öğreneceklerini belirtmiştir (s.39). Büte (2019) eleştirel düşünmenin günümüzdeki güncel

tanımını şu şekilde açıklamaktadır; yapay zeka, kurumsal verimlilik ve üretkenlik sağlarken, yenilikçi iş fikirleri ve çözümleri geliştirme gibi daha stratejik ve yaşamsal süreçleri ayakta tutan ve işleten kritik düşünmedir (s.305).

Paul ve Elder (2013) eleştirel düşünmenin analitik, değerlendirici ve yaratıcı bileşen olmak üzere üç boyuta sahip olduğunu belirtmektedir. Analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gereken özelliklerin açıklık, doğruluk, ilgililik, derinlik, genişlik ve mantıklılık olduğunu da eklemiştir. Eleştirel düşünme pek çok alanda işlevseldir. Alışkanlıklarımız, konuşma şeklimiz, problem çözme yöntemimiz, okuduklarımız, duygularımız, tutumlarımız tüm bu konular üzerinde farkında olmasak da eleştirel düşünmeyi gerçekleştirmekteyiz (s.20)

Paul ve Elder (2013)' e göre eleştirel düşünmenin altı aşaması *Şekil 2.1.*'de verilmiştir (s.28).



Şekil 2.1. Eleştirel düşünme gelişim aşamaları

Nosich (2015) eleştirel düşünmenin ne olmadığıyla ilgili açıklamalarda bulunmuştur.

- Eleştirel Düşünme Negatiflik Değildir: Eleştirel kelimesi olumsuz bir anlam taşır ve bir düşünceye karşı olma olarak açıklanır. Fakat eleştirel düşünme kriterlerle ilgilidir. Mantıklılık kriterini karşılayan düşünme şekli anlamına gelir.
- Eleştirel Düşünme Duygusuz Düşünme Değildir: Eleştirel düşünmenin en etkili yolu duygulardan uzaklaşmak ve duyguların düşüncelerimizi değiştirmesine izin vermemektir. Fakat duygularımız da veri kaynağıdır. Yapmamız gereken

duygularımıza ait verileri ne tamamen yok saymak ne de onları çok fazla dikkate almaktır. Duygularımız düşüncelerimizi engelleyebilir, geliştirebilir (s.13).

2.1.2.Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Günümüzde düşünme becerilerini bireylere kazandırmanın öncelikli ihtiyaç haline geldiği bilinmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin de bu konuda önemi büyüktür. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için bazı özellikler bulunmaktadır. Bu görüşler bilim insanları tarafından farklılık göstermektedir.

Paul ve Elder (2016, s.92) Eleştirel olarak düşünmek, temel entelektüel standartlara sahip olmayı gerektirir. Bu standartlar şekil 2.2.' de verilmiştir.

Eleştirel Düşünme için Entelektüel Standartlar		
netlik doğruluk kesinlik	ilgililik derinlik düşünce özgürlüğü	mantıklılık önem adillik

Şekil 2.2.Eleştirel düşünme standartları

Eleştirel düşünebilen bireylerin sahip olması gereken özellikleri Ennis (1993,s.180) şu şekilde açıklamıştır:

- ❖ Kaynakların güvenilirliğini sorgulamak
- ❖ Sonuç, sebep ve varsayımları hesaplamak
- ❖ Bir düşüncenin önemini, sebep ve varsayımlarını sorgulamak
- ❖ Sonuçlar için bir görüş geliştirmek
- ❖ Uygun ve değerli sorular sormak
- ❖ Deneyleri organize etmek ve uygulamak
- ❖ Terimleri tanımlamak
- ❖ Açık fikirli olmak
- ❖ İyi düzeyde bilgi sahibi olmak (akt. Demircioğlu, 2018).

Özden (2013, s.160) eleştirel düşünmenin beş temel özelliği vardır:

1. Eleştirel düşünme aktif olmaya ihtiyaç duyar. Olaylara kendi bakış açısıyla yaklaşır. Problem çözmekten ve zorluklarla mücadele etmekten korkmaz.
2. Eleştirel düşünme bağımsız olmayı gerektirir. Önyargısı ve bağlı olduğu bir otorite yoktur.

3. Eleştirel düşünme yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir. Eleştirel düşünen birey farklı fikirleri süzgeçten geçirir ve faydalı gördüklerini bilgi dağarcığına kazandırır.
4. Eleştirel düşünme düşünceleri destekleyen kaynakları dikkate alır. Eleştirel düşünen kişi, savunduğu fikri temel alan bilgi kaynaklarını kullanır.
5. Eleştirel düşünme organizasyonu gerektirir. Düşünceyi kanıtlamak için sebep sonuç ilişkisi gösteren bilgileri organize eder. Bu özellikler dikkate alındığında eleştirel düşünme becerilerinin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Alan ve Rott (1969)'a göre eleştirel düşünebilen kişilerin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Fikirlerin ve gözlemlerin doğruluğunu takdir etme.
- Bir kaynaktaki ölçütleri ve kalıp fikirleri analiz etme.
- Anlatıcının konuşmasını ve görüşlerini takdir etme.
- Kişinin düşünceleriyle ve kaynaklarıyla tutarlılığını takdir etme.
- Bilgilerin geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol etme.
- Akıl yürütmedeki belirsizlikleri ve boşlukları keşfetme.

Ferrett (1997) eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- ✓ Gelişmiş soru sorma yeteneğine sahiptir.
- ✓ Tartışmaları değerlendirir ve bilgi eksikliği olduğunda bunu rahatça açıklayabilir.
- ✓ Meraklı ve yeni çözüm yolları aramaya heveslidir.
- ✓ Düşünceleri analiz edebilmek için kanıt ve delillerden yararlanır.
- ✓ Başkalarını dinler ve düşüncesini açıklar.
- ✓ Kendi kararlarını doğru bilgiye ulaşana kadar erteler yada değiştirir (s.145).

Nosich (2015, s.182) aynı zamanda eleştirel düşünen kişilerin karakter özelliklerini de belirlemiştir:

- Sebeplerinde güven duyarlar: Sorular sorarak ve olaylar aracılığıyla kendi yollarını bulmak için en iyisini yaparlar ve buna güvenirlir.
- Zihinsel alçak gönüllülüğe sahiptirler: Hata yaptıklarını kabul ederler ve düşüncelerin mükemmel olduğunu bilirler.
- Zihinsel olarak cesurdurlar: Fikirlerinin ve isteklerini değiştirmekten çekinmezler.
- Zihinsel olarak empati kurarlar: Kendi fikirleriyle aynı olsun olmasın, konuya farklı bakış açısından bakmaya ilgi duyarlar.

- Zihinsel dürüstlüğe sahiptirler: Zihinsel standartlar ölçüsünde kendilerini de eleştirirler. Bir konu hakkında kendileri zararlı çıkacak bile olsa mantıklı olanı yaparlar.
- Adil fikirlidirler: Kendi düşünceleri farklı olsa da bakış açılarını ve inançları analiz etmeye ve değerlendirmeye çalışırken tarafsız olmaya çalışırlar.
- Zihinsel olarak meşguldürler: Bir konu hakkında düşünmeye kendilerini dahil ederler. Gönüllü olarak konunun içerisinde eleştirel düşünmekten keyif alırlar.
- Zihinsel sebata sahiptirler: Mantıklı bir karar vermek için süre ne kadar uzun olursa olsun konu üzerinde düşünmeye heveslidirler.
- Zihinsel olarak özerktirler: Düşünme işini kendileri için yaparlar. Bunu alışkanlık olarak mantık kurmak için kullanırlar.

İyi bir eleştirel düşünürün özellikleri iyi bir dinleyici olması, düşünceli olması, açıklamaları arayan biri olması, gözlemci olması, önemli kararlar alırken güvenilir bilgi arayan insan olması, yeni fikirlere açık bir insan olması, gerçeği arayan olması beklenir (Nosich, 2015, s.180).

Demircioğlu'na (2018) göre eleştirel düşünen bireylerin özellikleri şu şekildedir:

- ✚ Gözlemde bulunur.
- ✚ Ölçüt kullanır.
- ✚ Kullanacağı ölçütleri geliştirir.
- ✚ Ölçüt geliştirme ilkelerini belirler.
- ✚ Yargıda bulunur.
- ✚ Amaca uygun etkili soru sorar.
- ✚ Hatalarını düzeltir.
- ✚ Farklı görüşlere değer verir.
- ✚ Bağlama duyarlıdır (s.56).

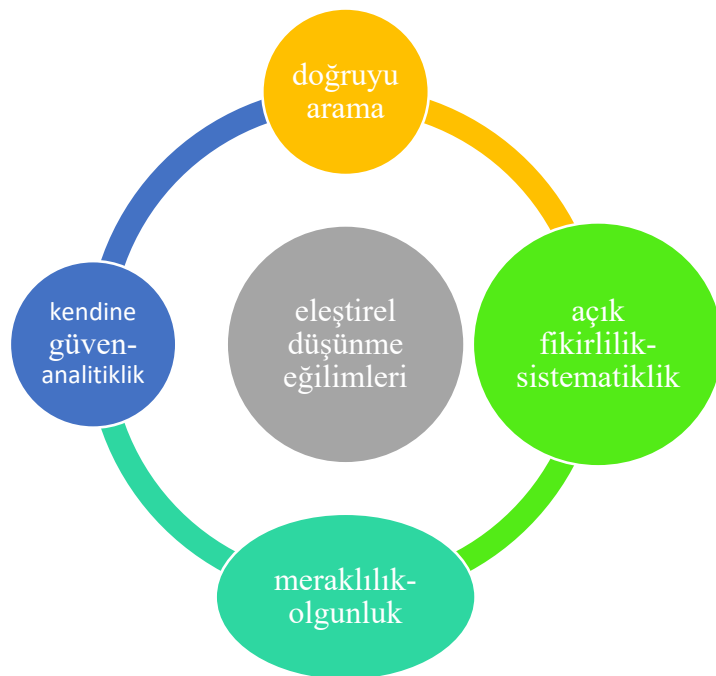
Eleştirel düşünen kişiler neler yapar? sorusuna Nosich (2015) SBDS şeklinde kısa ve net şekilde cevap vermiştir:

- ❖ Bir problem belirler veya soru sorar (S)
- ❖ Problem ve soru hakkında mantık bileşenlerini kullanarak düşünürler (B)
- ❖ Konunun tüm hatlarını disiplinler açısından analiz ederek düşünür (D)
- ❖ Analiz ederken eleştirel düşünme standartlarını kullanarak mantık açısından değerlendirirler (S) (s.175).

2.1.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Bilgi ve teknolojinin gelişmesi bireylerin her geçen gün farklı bir yeniliğe ihtiyaç duyması ve değişim beklemesiyle yakından ilgilidir. Bu yeniliklerin bireyler tarafından benimsenmesi ve ilgi görmesi ise daha büyük önem arz etmektedir. Eleştirel düşünmeye yönelik istek ve tutumu ise yine bireylerin kendi gelişimiyle bağlantılıdır.

Fisher (1995) eleştirel düşünmeyle ilgili üç önemli tutumdan bahsetmektedir. İlk olarak akıl yürütmeye hazır olma ve isteklilik, ikinci tutum mücadele etme isteği ve son olarak gerçeği bulma ve arama isteği olarak ifade etmektedir (s.38). Kartal (2012) tarafından aktarılan Facione ve Giancarlo (2000) çalışma bulgularına göre oluşturulan eleştirel düşünme eğilimlerinin özellikleri arasındaki ilişki *Şekil 2.3*' teki gibi belirtilmiştir.



Şekil 2.3. Eleştirel düşünme eğilimleri

Açık fikirlilik; farklı düşüncelere karşı hoşgörü gösterme ve kendi hatalarına karşı duyarlı olarak herhangi bir konuda karar verirken başkalarının görüşlerini de göz önüne alma eğilimidir.

- ✓ Analitiklik; problemlere karşı dikkatli olarak zor problemlerin karşısında bile bilimsel kanıtları kullanma ve akıl yürütme becerilerini kullanma eğilimidir.
- ✓ Bilişsel olgunluk; farklı pek çok konu hakkında bilgi sahibi olma eğilimidir.

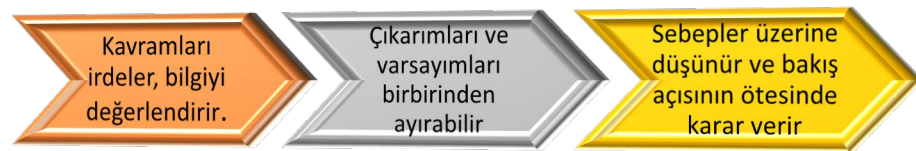
- ✓ Doğruyu arama; bireyin gerçeği arama, sorgulama, kendi düşüncesine ters olan düşünceler karşısında bile tarafsız davranma ve birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimidir.
- ✓ Kendine güven; bireyin sahip olduğu akıl yürütme sürecine duyduğu güven eğilimidir.
- ✓ Meraklılık; hiçbir beklentisi olmadan bilgi sahibi olma ve yeni şeyler öğrenme eğilimidir.
- ✓ Sistematiiklik; dikkatli, planlı ve organize şekilde araştırma eğilimidir (akt. Kartal, 2012,s.283).

Paul ve Elder (2016)'a göre iyi bir eleştirel düşünür olmak için bazı düşünme yöntemlerini uygulamak gerekir (s.124).

- ✓ Düşünmede soruların önemi: Konuyu öğrenmek için konu hakkında sorular sormak gerekir.
- ✓ Soruları sorgulama: Akıl yürütürken entelektüel standartlara dayanan soruların derinliğini sorgulamayı gerektirir.
- ✓ Ölü sorular etkisiz beyinleri yansıtır: İyi düşünür olmanın en önemli yollarından biri bilgiye götüren derin ve ileri sorular sormaktır.
- ✓ Sokratik bir sorgulayıcı olun: Sokratik kelimesi basit sorgulamaya sistematiiklik, derinlik ve gerçeğin değerlendirilmesine mantıklılık katar (s.131).

Semerci'nin (2016) geliştirdiği ve çalışmada kullanılan eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini; açık fikirlilik, sistematiiklik, esneklik, azim ve sabır ile üst biliş basamaklarından oluşturduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi için bazı kazanımların gerçekleşmesi gerekir. Bu kazanımlar şekil 2.4' te verilmiştir.



Şekil 2.4. Eleştirel düşünme kazanımları

Futbol, basketbol, tenis, badminton gibi sporları öğrenirken ilk basamak temel kuralları öğrenmektir. Eleştirel düşünmeyi öğrenirken de ilk önemli adım eleştirel

düşünmenin temel kavramlarına ve özelliklerine ait terimlere hakim olmaktır (Paul ve Elder, 2016, s.90).

Eleştirel düşünme olmadığında gerçekleşecek durumlar Gülveren (2007) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Öğrenilmiş olumsuz tepkileri sorgulamaksızın kabul ederiz.
- Söylenen tüm mazeretleri olduğu gibi kabul ederiz.
- Her türlü reklamlara karşı korunaksız oluruz.
- Politik sözlere ve ideolojik dayatmalara kolayca inanırız.
- Okuduğumuz metinlerin doğruluğunu kolayca kabul ederiz.
- Kurumların tasarruflarını doğru kabul eder ve söyleriz (s.45).

Kurnaz (2019) bilgi aktarıcılığına dayalı öğretimle, bilgiyi sorgulamayan, yeni değişme gelişmelere ayak uyduramayan, problemlere çözüm üretemeyen, yanlışları tespit edemeyen ve gelecekle ilgili tahminde bulunamayan bireylerin yetiştiğini belirtmektedir (s.13).

2.1.4. Eleştirel Düşünme ve Eğitim Programı

Düşünme, teknolojinin ve bilimin gelişmesiyle birlikte farklı yollarda gerçekleşmeye başlamıştır. Geçmişten günümüze düşünme üzerinde yoğun bir şekilde çalışılmakta olup son zamanlarda daha çok araştırmalar yapılmaktadır. Düşünme becerilerinin içerisinde yer alan eleştirel düşünme de bunlardan birisidir. Eleştirel düşünme becerileriyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Talim Terbiye Kuruluşu Başkanlığı eğitim programlarına eleştirel düşünme becerisini dahil etmeye çalışmaktadır. Hedef, İçerik, Eğitim süreci ve Değerlendirme aşamalarına eleştirel düşünmenin entegre edilmesi eğitim programlarının öncelikli ve açık şekilde tanımlanmış amaçlarından biridir. Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin öğrencilerin ders başarısındaki etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda (Kazancı, 1989; Kennedy, Fisher ve Ennis, 1991; Facione, 2013; Paul ve Elder, 2013) eleştirel düşünme becerisini kazanmış öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin önemi ortaya çıktıktan sonra yapılması gereken ilk basamak bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandıracamız sorusudur.

Eleştirel düşünmenin öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Eğitim programları aracılığıyla ve öğretmenin becerisiyle eleştirel düşünme becerisinin kazandırılacağı ortak görüştür. Özden (2014) disiplinlerdeki temaların ve

içeriğin güncel olmayan düşünme becerilerine göre hazırlandığından yeni düşünme biçimlerinin eğitime henüz dahil edilemediğini düşünmektedir. Ezberci ve kalıpsal düşünmenin hakim olduğu eğitim felsefesinde yeni düşünme becerilerinin sınırlı şekilde kabul gördüğü ifade edilmektedir (s.138) Milli Eğitim Şuralarında öğrencilerin düşünme becerilerinin yeterince geliştirilemediği şura raporlarından anlaşılmaktadır. Örneğin “ Bilgi aktarmak yerine öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları kavrama, uygulama ve yorumlama fırsatı verecek, problem çözme becerisi ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak” şeklinde tavsiye verilmiştir (MEB, 2014, s.107).

Demircioğlu'na (2018) göre eleştirel düşünme öğretiminde sınıf ortamında uygulanabilecek örnekler; sınıf ortamında günlük gazetelerdeki başlıkların ya da makalelerin öğrenciler tarafından eleştirel olarak değerlendirilmesini istemektir (s.65). Eleştirel düşünmeyi her seviyede önemli görmekte olup üniversite eğitiminde çok önemli yere sahip olduğunu belirtmektedir. Çünkü Demircioğlu'na göre eleştirel düşünmeyi geliştiren öğrenciler,

- Daha iyi markalar elde edebilirler.
- Öğretmenlere ve ders kitaplarına daha az bağımlı olurlar.
- Bilgi yaratabilirler.
- Toplumdaki yapıları değerlendirebilir, mücadele edebilir ve değiştirebilirler (s.66).

Eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceği sorusunu İpşiroğlu (1989) öğrenciye okuma sevgisinin ve alışkanlığının kazandırılması ve düşünceye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi olarak cevaplamaktadır. Eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini hissettirecek fırsatı ve ülkenin gelişmesi için program içeriğinin ve ders işleme yöntemlerinin eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel düşünme becerilerini kazandıracak şekilde planlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Özden, 2014). Bilgiyi depolama yerine bilgiyi işe yarar şekilde kullanma ve yeni bilgi üretmeyi amaçlayan eğitim programları düzenlenmelidir. Öğrenciler bilgileri analiz edebilmeyi, fikirleri yorumlamayı ve değerlendirmeyi öğrenmelidirler (Brookfield, 1988).

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi gerektiren eğitim anlayışının üç önemli gerekçesi bulunmaktadır (Aybek, 2006, s.43):

- İlk olarak, hayatları boyunca doğru kararlar verirken eleştirel düşünme sürecini kullanabilmenin önemli olması ve bu ikisinin paralelligidir.
- İkinci olarak, eleştirel düşünme becerisinin reklam, propaganda ve reklam gibi manipüle tekniklerin olumsuz etkilerinden korunmanın çaresi olmasıdır.

- Son olarak, eleştirel düşünme becerisinin erken yaşlarda kazandırılmasının gerekliliğidir.

Öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi kazandırmak isteyen bir öğretmen, öğrenciler bilgiyi alırken öğrenciler arasında grup çalışması yaptırıp sınıfiçi etkileşimi arttırabilir. Farklı cevapları olan açık sorular sorabilir. Öğretmenlerin bunları gerçekleştirebilmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda iyi bir eleştirel düşünür öğretmen, kendi hayatında da eleştirel düşünmeyi benimsemelidir. Okulda ve evde düşüncelerini özgür şekilde ifade edemeyen bir öğrencinin eleştirel düşünme becerisini kazanması beklenemez (Özden, 2014, s.161). Paul ve Elder (2016) Geleneksel öğretim yöntemleri ve eğitim programlarında konulara yönlendiriliş şekli ile öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerine yardımcı olmaz. Genellikle aileler ve öğretmenler de yansıtıcı olmayan eleştirel düşünmeyen kişilerdir (s.30). Bu amaçla; eleştirel düşünme becerisi geliştirmenin dört yolu İ-AÖR olarak tavsiye edilmiştir (Nosich, 2015, s.33).

- ✓ İfade et: İfade etmek bir konunun özünü mümkün olduğunca kısa ve açık şekilde açıklamaktır.
- ✓ Ayrıntıya gir: Bir konunun detayına girmek, kendi kelimelerinizle düşünceyi daha geniş şekilde ifade etmektir.
- ✓ Örneklendir: Örnek verirken kitaptan ya da başka bir yerden alıntı yapılmamalıdır. Kendi örneğinizi düşünceyi desteklemek ve karşı tarafa daha iyi açıklamak için seçebilmek önemlidir.
- ✓ Resmet (Bir resim, mecaz, teşbih, benzerlik): Bilgiyi karşı tarafın zihninde canlandırması ve bilginin zihinde net hale gelmesini sağlamaktır.

Öğretmenler ihtiyaç duyulan bilişsel uyumsuzluğu yaratarak, eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye ve geliştirmeye istekli olmalıdırlar, ayrıca öğrenciye doğrudan geribildirim verme sorumluluğundan vazgeçmeli; eleştirel düşünmeyi geliştirmek için öğrencilere sorgulama fırsatı tanınmalıdır (Saçlı & Demirhan, 2008).

Eleştirel düşünmeyi engelleyen eğitimsel uygulamalar şunlardır (Nosich, 2015):

- ✓ Öğrenci, öğretmenin anlattığı bilginin pasif alıcısıdır.
- ✓ Öğrencinin görevi, bilgiyi ezberlemek ve ezberlediğini göstermektir.
- ✓ Sınavdaki sorular sadece derste işlenen konulardan oluşmalıdır.
- ✓ Öğrencilere verilen ödevler net bir şekilde açıklanmalı ve kurallar belirlenmelidir.
- ✓ Her sorunun bir doğru cevabı vardır.
- ✓ Her şey yanlış düşünce ve bilginin sorunudur (s.22).

Nosich (2015) eleştirel düşünmeye yönelik engellere güzel bir örnek vermiştir. *Bir gemide 26 koyun 10 keçi vardır. Kaptan kaç yaşındadır?* Sorusunun öğrenciler tarafından cevaplandırılması istenmiş. Öğrenciler 10 ve 26 sayısını toplayıp kaptanın yaşını 36 olarak hesaplamışlar. Bu cevap öğrencilerin matematik bilgisinin eksik olduğundan değil, gerçek ile matematiği birleştiremedikleri için ortaya çıkmıştır. Matematik okulda öğrenilir ve gemi kaptanı ile bir ilgisi yoktur diye düşünürler (s.121).

Kurnaz'a (2019) göre eleştirel düşünme öğretimi çalışmalarının başında ilgi ve olumlu tutumlar gelişmesini sağlayan etkinliklere yer verilmelidir. Özellikle bireyin kendi düşünme sisteminde yanılabilmesi, bu nedenle sürekli düşünmesi hakkında tekrar düşünmeye gerekliliği, düşüncenin tüm yanlarını göremeyeceğini, çevresindekilerin bakış açılarının önemli olduğu, sürekli sorgulama ve düşünmenin gerek olduğunu hissettiren etkinlikler bireyde eleştirel düşünme yönünde niyet oluşturulmalıdır (s.39).

Büte (2019) dünya problemlerini doğru hissedecek ve tanımlayabilecek bir eleştirel düşünme, çözümleri için yenilikçi fikirler üretebilecek bir yaratıcı düşünme, çözüm için doğru yöntem ve teknikleri kullanabilecek bir bilimsel ve analitik düşünmeyle bireylerin birçok alanda yetiştirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir (s.305).

Eleştirel düşünme eğitimi konusunda iki farklı program yaklaşımı bulunmaktadır (Demircioğlu, 2018):

- ✚ İlk olarak eleştirel düşünmenin özel bir dersi olmadığı, tüm derslerin eğitim programı öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirecek etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir.
- ✚ İkinci yaklaşım ise, eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi için ayrı bir ders zorunlu olması ve bu derste becerilerin kazandırılması gerekir. Bu yaklaşıma göre eleştirel düşünmenin diğer derslerin eğitim programlarına dahil edilmesi oldukça zordur. Çünkü bazı derslerin konuları bu becerinin öğretilmesi için uygun olmayabilir (s.124).

Eleştirel düşünen bireyler her geçen gün toplumda en çok ihtiyaç duyulan kişiler olmaktadır. Eleştirel düşünebilen bir toplum oluşturmak için öncelikle ailelere daha sonra öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek için öncelikle yetişkinlerin bu özelliklere sahip olması beklenmektedir. Eleştirel düşünen bireyin özelliklerinden biri öğrenilen bilgiyi hayata aktararak yeni bilgilerle bağlantı kurmak ve tüm yaşamına bunu yansıtmaktır. Sorgulamak da eleştirel düşünen bireylerin özelliklerindedir. Bu kapsamda öğretmenler ve öğrenciler hatta tüm bireyler öğrendikleri bilgiyi sorgulamalı, doğru yanlış bilgiyi ayırt edebilmelidir. İngilizce öğretiminde

öğrencilere “Neden İngilizce öğreniyorum?” sorusunu sorgulatmak ve İngilizce öğretiminin önemini öğrencilerin kavramasını sağlamak da öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken sorumluluklardandır.

2.2. Yenilikçilik

Yenilikçilik, yenilikçi olma durumu olarak tanımlanırken (TDK, 2020), Rogers (1995, s.242) yenilikçiliği bireyin veya grubun güncel fikirleri ışığında kendi bulunduğu kategorinin diğer ilgililerinden daha uyumlu olması olarak açıklamıştır. Başka bir tanımda, var olan durumdaki bir değişimi temsil etme, hâlihazırda var olan bir şeyi geliştirme çabası veya tümenden yeni olan bir şeyin bulunuşu olarak tanımlanmıştır (Oke, Munshi ve Walumbwa, 2009, s.64).

Rogers’ a göre yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır (Rogers, 2003, s.12).

- 1) İletişim Kanalları: İletişim katılımcıların karşılıklı ortak bir anlayışa ulaşmak için bilgi oluşturma ve paylaşma sürecidir (Rogers, 2003, s.18).
- 2) Zaman: Gelişim sürecinde karar vermede yer alan önemli bir unsurdur. Bireylerin yenilikle ilgili ilk elde ettikleri bilgiden yeniliği benimseme veya reddetmeye kadar olan süreçtir (Rogers, 2003, s.20).
- 3) Sosyal sistem: Ortak bir hedefe ulaşmak için ortaklaşa sorun çözme çabasında olan ilişkili birimlerin oluşturduğu sistemdir (Rogers, 2003, s.23).

Yenilikçilik, bireyler ya da örgütler kanalıyla yaratıcılık ile meydana gelen yeni seçeneklerin ve fikirlerin önem oluşturan, gelişimi ve değişimi arttıran uygulamalara dönüştürülmesidir (Yazıcı, 2000, s.87). Drucker’a (1985) göre yenilikçilik, girişimciliğin özel bir aracıdır ve refah oluşturmak için yeni bir kapasite meydana getiren kaynakları sunan bir eylemdir (akt. Acaray, 2007, s.28). Bu tanımlar incelendiğinde yenilikçilik, bir durumda gerçekleştirilen değişim ve gelişim ile birlikte bireye daha iyi bir yaşam sunulan girişim olarak tanımlanabilir. Yenilikçi bir birey olabilmek için yenilik özelliklerinin bilinmesi iyi olacaktır. Rogers’a (1995) göre yenilikle ilgili özellikler ise aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

- Yenilik bir ürün, süreç veya fikir olabilir.
- Yenilik kavramında yeni olarak algılanan bir şey bulunur.
- Yenilik farklı ve özgün olandır.
- Yenilik yaşam kalitesini ve toplumun refah düzeyini arttırır.
- Yenilik onu kullananların yaşamında değişiklik meydana getirir.

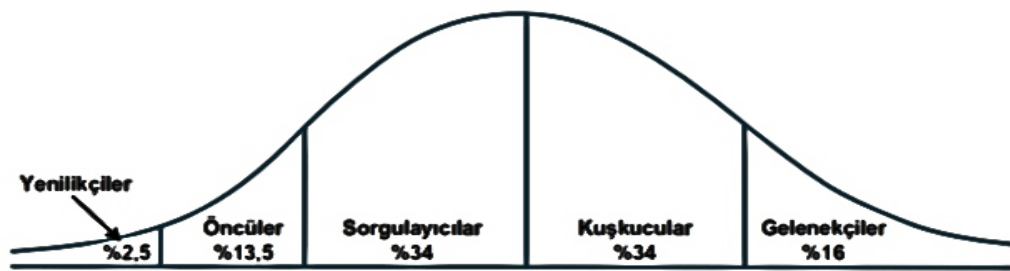
- Yenilik süreçtir ve devamı vardır.
- Yenilik kavramı sosyal ve ekonomik fayda sağlayan bir araçtır.
- Yenilik en önemli rekabet araçlarından biridir.
- Yenilik onu destekleyen kültürel bir ortamın ürünü ve sonucudur.
- Yenilik problem çözme işidir.
- Yenilik çevreyle bütünleşmenin ve çevreye uyumun bir aracıdır.
- Yenilik yayılmacı ve kapsayıcı bir özelliğe sahiptir (Uzkurt, 2008, s.18).

2.2.1. Yenilikçilik Kategorileri

Rogers'ın (1995) Yeniliklerin Yayılması Modeli ile toplumun yeniliği benimseme sürecini araştırdığı çalışmada; bireyleri beş farklı kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler bir yeniliği en hızlı kabuledenden en yavaş kabul edene göre yenilikçiler (%2.5), öncüler (%13.5), sorgulayıcılar (%34), kuşkucular (%34) ve gelenekçiler (%16) şeklinde belirlenmiştir.

Yeniliklerin benimsenmesine yönelik yayılım eğrisinin normal dağılıma yakın ve çan eğrisi şeklinde olduğu görüşü, yenilikleri benimseyenlerin kategorize edilmesini sağlamıştır. Rogers (1995) çalışmasında bireyleri yenilikleri benimseme durumlarına bağlı olarak ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel teknikler aracılığıyla beş farklı kategoriye ayırmıştır (s.247).

Rogers'ın (1995) belirlemiş olduğu bu beş kategori ve dağılımı *Şekil 2.5.*' te gösterilmiştir:



Şekil 2.5. Yenilikçilik kategorileri

Not: *Şekil 2.5*, Rogers, E. M. (1995) *Diffusion of İnnovations* (FifthEditon). New York: FreePress, s.247 kaynağından alınmıştır.

Bu kategoriler içindeki bireylerin özellikleri şu şekildedir:

- a) **Yenilikçiler (Innovators):** Yenilikleri en hızlı benimseyen kişiler olarak diğer bireylerden ayrılmaktadır. Yenilikleri ilk benimsemelerinin yanında girişken yapıdadırlar. Farklı fikirleri denemekte heveslidirler. Bilimsel yenilikleri takip eder, risk almaktan çekinmezler. Teknolojiyi aktif ve verimli kullanırlar. Eğitime büyük önem verirler. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için uğraşırlar. Toplum içerisinde iletişim ve kendini ifade etme konusunda başarılıdırlar (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür, 2013; Rogers, 1995).
- b) **Öncüler (Early Adopters):** Yenilikleri ikinci sırada benimseyen grup olmasına rağmen yenilikçi bireylerle iletişim kurup yeniliği daha geç benimseyen gruplarla köprü görevi görmektedir. Yenilikleri benimserken daha temkinli olurlar ve geç harekete geçtikleri için yenilikçilerden ayrışırlar. Davranışları, düşünceleri ve tutumları takip edilen kişiler oldukları için toplumda saygınlığa sahiptirler. Öncüleri yenilikçiler grubundan ayıran özellik, yenilikleri benimserken belli sınırlar çizmiş olmalarıdır. Öncüler ve yenilikçilerin benzer özelliği ise eğitilmiş bireyler olmalarıdır (Beal ve Bohlen, 1956; Rogers, 1995; Yi, Fiedler ve Park, 2006).
- c) **Sorgulayıcılar (Early Majority):** Yenilikleri benimsemeye temkinli davranırlar. Yeniliğin işe yararlılığı hakkında uzun süre düşünürler. Bu sebeple sorgulayıcılar risk almayı sevmeyen ve yeni fikirleri denemeye tereddüt eden bireyler olarak adlandırmak gerekir. Yenilikleri kabul ederken dikkatli davranırlar. Yeniliği kabul etmeden önce farklı fikirleri ve alternatifleri araştırırlar. Bu yüzden yeniliği benimseme süreci daha uzun sürer. İletişimleri iyi olduğu için yenilikleri başkalarına aktarma konusunda iyidirler. Fakat temkinli davrandıkları için liderlik ve öncü olma gibi özellikleri yoktur. Genellikle ortalama ekonomik düzeye sahiptirler ve yeniliğin yaşam tarzlarına uygunluğu onlar için önemlidir (Kılıçer, 2011; Özgür, 2013; Rogers, 1995).
- d) **Kuşkucular (Late Majority):** Yenilikleri benimserken toplumun o yeniliği benimsemesini beklerler. Yeniliklere oldukça şüpheci yaklaşırırlar. Teknolojiyi kullanırken genellikle başkalarından yardım alan ve yaş ortalaması yüksek olan bireylerdir. Yeniliklerin sonuçlarını gözlemlerler. Kendinden daha iyi eğitilmiş ve sosyal kişilerle iletişim kurmaya eğilimlidirler (Rogers, 1995; Uzkuurt, 2008).
- e) **Gelenekçiler (Laggards):** Alışkanlıklarına ve geleneklerine oldukça bağlıdırlar. Bu sebeple yenilikleri benimseme süreçleri çok uzun olmaktadır. Değişime ve yeniliğe karşı önyargılı bakış açısına sahiptirler. Teknoloji hakkında bilgileri

oldukça yetersizdir. Sosyal iletişimlerini ise çok azdır. Gelenekçi bakış açısına sahip kişiler yeniliği geç benimseyen kategoride oldukları için gecikmiş girişimlerde bulunurlar ve bu yüzden yeni sisteme ayak uydurmada zorluk çekerler (Kılıçer, 2011; Kılıçer,2015; Özgür, 2013; Rogers, 1995).

Beal ve Bohlen (1956), kişilerin yenilikleri kabullenme zamanına göre bireysel ve sosyal özellikleri açısından kategorize edilebileceğini ifade ederek yeniliklerin yayılması konusunda beş basamak belirlemiştir. Bu basamaklar, ilk olarak yenilik hakkında yüzeysel bilgi sahibi olunduğu farkında olma (awareness) aşamasıdır. İkincisi, yenilik hakkında detaylı bilginin edinilerek duyuşsal davranış geliştirildiği ilgi (interest) aşamasıdır. Yeniliğin zihinsel açıdan değerlendirilerek “Yapabilir miyim?” sorusuna yanıt arandığı değerlendirme (evaluation) üçüncü aşamasıdır. Dördüncü aşaması, küçük ölçekte yeniliğin denendiği deneme (trial) aşaması ve son olarak yeniliği büyük ölçekte kullanmaya devam etmeye karar verildiği benimseme (adoption) aşamasıdır. Beal ve Bohlen (1956) ayrıca, bireylerin yeni fikirleri aynı zamanda benimsemediğini, bazılarının yeni fikirleri hemen benimsediğini, bazılarının belirli bir süre beklediğini, bazılarının ise yeni fikirleri hiç benimsemediğini belirtmiştir (akt. Kılıçer, 2011, s.12).

Rogers (1995)’ın Yeniliklerin Yayılması Modeline göre yenilikler eşit zamanda benimsenmemektedir. Benimseme açısından yeniliğin birey tarafından algılanan özelliklerinin önemli olduğu belirtilmektedir. Yeniliğin birey tarafından algılanan özellikleri, yeniliklerin farklı benimsenme oranlarının açıklanmasında yardımcı olmaktadır. Bunlar; görelî yarar (relativeadvantage), uyumluluk (compatibility), karmaşıklık (complexity), denenebilirlik (trialability) ve gözlenebilirlik (observability)’dir (s.213-232).

- Görelî yarar; bir yeniliğin olduğundan daha faydalı algılanma derecesidir. Yeniliğin yayılmasında en önemli sebep, yeniliğin kişilere ya da topluma sağlayacağı algılanan görelî yararadır. Genellikle bireyler, görelî olarak mevcut durumdan daha yararlı olacağı düşünüldüğünde değişikliği desteklemektedirler. Görelî yarar sadece ekonomik anlamda değil hem de sosyal statü, rahatlık ve memnuniyet şeklinde de olabilmektedir. Bu sistemde önemli olan nesnel yarar değil bireyin o yenilikten algıladığı yarardır. Bir yeniliğin algılanan görelî yararı ne kadar yüksek ise yayılması da o kadar hızlı olmaktadır (s.213).
- Uyumluluk; bir yeniliğin, bireyin sahip olduğu düşünceleri, deneyimleri ve ihtiyaçlarıyla eşleşme derecesidir. Bir yenilik topluma ait değer ve normlarla, mevcut fikirlerle ve ihtiyaçlarla uyumsuzsa hızlı bir biçimde yayılamamaktadır. Bir yeniliğin uyumluluğu, yeniliğin beraberinde getirdiği belirsizliği daha da azaltacağı

için yeniliğin benimsenme süreci hızlanmaktadır. Öncekilerle uyumluluk derecesi yüksek olan yenilikler bireyler tarafından daha hızlı benimsenmektedir (s.223).

- Karmaşıklık; bir yeniliğin algılanan uygulama ve anlaşılma zorluğu derecesidir. Yeniliklerin bir kısmı toplumun çoğu tarafından kolayca anlaşılabilen ve hızla benimsenmekteyken bazı yenilikler karmaşık olarak algılanmakta ve daha yavaş benimsenmektedir. Bir başka deyişle, anlaşılması kolay bir yenilik, daha karmaşık ve yeni beceriler veya fikirler geliştirilmesi gerektirenlere göre daha hızlı benimsenmektedir (s.230).
- Denenebilirlik; bir yeniliğin bireyler tarafından denenebilir olma derecesidir. Az da olsa denenebilen yenilikler, denemeyenlere göre genel olarak daha hızlı bir biçimde benimsenmektedir. Yenilik hakkındaki kişisel tecrübe, yeniliğin ne olduğu hakkında fikir vermekte ve nasıl çalıştığı öğrenilmeye çalışılmaktadır. Bu durum yeniliğin başlangıçta sahip olduğu belirsizliği azaltmaktadır. Bu sebeple yeniliği erken benimseyenler geç benimseyenlere göre denenebilirliği daha önemli olarak algılamaktadır (s.231).
- Gözlenebilirlik; bir yeniliğin benimsendikten sonraki sonuçlarının diğer kişiler tarafından gözlenebilme derecesidir. Bazı yeniliklerin sonuçları kolayca gözlenebilmekte ve diğer insanlarla paylaşılabilenken bazı yeniliklerin gözlenebilirlikleri ve yaşanan tecrübenin diğer insanlara aktarılması daha zordur. Bir yeniliğin algılanan gözlenebilirliği ile o yeniliğin benimsenme oranı arasında pozitif ilişki vardır. Bir başka ifadeyle, gözlenebilirliği yüksek olan yenilikler toplumda daha yüksek oranda benimsenmektedir (s.232).

2.2.2. Bireysel Yenilikçilik Nedir?

Bireysel yenilikçilik, yeniliği geliştirmek, benimsemek veya uygulamak olarak açıklanabilir (Yuan ve Woodman, 2010, s.333). Flynn ve Goldsmith (1993, s.1106) ise farklı bir bakış açısı ile bireysel yenilikçiliği; bir yeniliği bireylerin çevresinde yer alan diğer kişiler ile karşılaştırıldığında daha önce kabullenilmesi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bireysel yenilikçilik; yenilikçi fikirler oluşturma, bunları sürekli teklif etme veya uygulamaya koyma ile sürekli farklı yöntemleri araştırma şeklinde değişik yönleriyle tanımlanabilir (Yuan ve Woodman, 2010, s.324).

Günümüzde teknolojik yeniliklerin hayatımıza girmesiyle bireyler kendilerini geliştirmeye ve yenilemeye zorunlu tutulmakta ve bireylerin tüm yenilikleri takip etmeleri

ihtiyaç haline gelmektedir. Tüm bu açıklama ve tanımlara ek olarak genel anlamıyla bireysel yenilikçilik, bireyin yeniliğe karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip olup, onu kullanması ya da onlardan yararlanması olarak açıklanmaktadır (Kılıçer, 2011, s.23).

Bireysel yenilikçilik ile ilgili tanımlar incelendiğinde, yenilikçi bireylerde bulunması gereken birçok özellik olduğu görülmektedir. Ditckoff (2000) bu özellikleri aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Yenilikçi anlayışa sahip olan kişi mevcut olan durumla yetinmeyen kişidir.
- Hayal edebilme gücü yüksek olan bireydir. Yüksek olan hayal gücünü geleceğe uyarlamada kullanır.
- Değişken ve uyumlu bir yapıya sahiptir. Farklı görüşlere, değişmelere ve yeniliklere açıktır.
- Yeni ve farklı bağlantılar oluşturmaya önem verir. Bağlantının olduğu durumlar ile bağlantının olmadığı durumlar arasında ilişkiler arayıp, yeni bağlantılar bulur ve birleşim meydana getirir.
- Yenilikçi anlayışa sahip olan kişi sorun ve iddia edilenler hakkında düşünüp, yeni tasarı geliştirir ve bir çözüme ulaşmayı amaçlar.
- Yenilikçiliğe istekli olan birey, ilişkilerin farkında olur. Kuralların ve hedeflerin durumuna özen gösterir ve durumların arkasındaki görünmeyen resmi arar.
- Sürekli yeni şeyler öğrenmeye isteklidir. Her zaman bilgiyi arar ve bilgileri sentezler, topladığı bilgileri ve eylemleri dengeli şekilde uygulayan bir yapıdadır.
- Sezgisel güçleri ile analiz etme gücünü dengeli biçimde kullanır.
- İçinde bulunduğu durumda başkaları ile iş birliği içinde çalışır.
- Özeleştiri yapar ve başkaları açısından değerli olmayı önemser (akt. Çekmecelioğlu, 2002, s.41).

Yenilikçilik düzeyi yüksek olan bireylerin yeni bilgilere sahip olma becerilerinin de gelişmiş olduğunu söylemek mümkündür (Lu, Yao ve Yu, 2005, s.251). Tüm bu açıklamalar doğrultusunda yenilikçiliğin temelinde eğitimin olduğu, eğitilmiş kişilerin yeniliği daha kısa zamanda benimsedikleri söylenebilir. Eğitimde öğretmenlerin ve öğrencilerin yenilikçi bireyler olmaları toplumun da yenilikçi bir özelliğe sahip olmasını sağlayacaktır.

2.2.3. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı

Bir ülkenin yenilikçi bireylerden oluşması, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimlerini sağlayabilmek için önem taşımaktadır. Yeniliklerin yayılmasında ve kabullenilmesinde yenilikçilik özelliği gösteren bireylerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu sebeple toplumda yenilikçi özelliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim sistemine ve öğretmenlere sorumluluklar düşmektedir.

Öğrenen merkezli yenilikçi yaklaşıma sahip öğretmenin rolü faaliyetlere liderlik etmek olarak anlaşılmaktadır (Dewey,1938, s.32). Öğretmenler yenilikçi yaklaşımlarını pedagojiyle teknolojiyi harmanlayarak gerçekleştirmektedirler. Birey yeniliği benimseme sürecinde; gerçekleşen değişimi, yeni olan her durumu analiz edilmesi gereken bir durum olarak görür (Rogers, 1995, s.96). Yenilikçilik oluşumunda, gelişiminde ve yayılmasında öğrenmenin ve eğitimin önemli biryeri vardır. Bu durum kamusal alanlarda yenilikçi uygulamaların geliştirilmesinde veyayılmasında çağdaş eğitim kurumlarının ve iyi bir eğitim-öğretim almış olan eğitimcilerin önemini göstermektedir (Açıkgöz Ersoy ve Muter Şengül, 2008, s.65).

Goldsmith ve Foxall (2003) bireylerin karşılaştıkları yeni durumlara yönelik davranış ve tutumlarını açıklarken üç farklı yaklaşımı kullanmıştır. Bu yaklaşımlar davranışsal yaklaşım, genel kişilik özelliği ve özel kişilik alanı özelliğidir. Her bir yaklaşım araştırmacıların yenilikçiliği nasıl algılaması ve nasıl değerlendirmesi gerektiğine yönelik yargıları içermektedir (s.324-325):

- ✓ Davranışsal bakış açısına göre yenilikçilik, bir yeniliğin benimsenmesi ya da benimsenmemesi ile ilgilenmekte ve yenilikçilik benimsenme süresi içerisinde tanımlanmaktadır. Buna göre yeni bir şeyin satın alınması veya kullanılmasına bakılarak bireyler yenilikçiler ve yenilikçi olmayanlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu yaklaşımda, yeniliğin hem pratik (teknik, ekonomik ve işlevsel) hem de sembolik (sosyal ve psikolojik) fayda sağlama düzeyi yeniliğin erken benimsenmesinde önemlidir. Yeniliği erken benimseyenler o yeniliğin kullanılmasını veya satın alınmasını istemektedir. Daha geç benimseyenler ise daha önce benimseyenlerin yenilikten sağladığı pratik veya sembolik yararlarından etkilenerek o yeniliği kullanmakta veya satın almaktadır. Geç benimseyenler ise o yenilik genel olarak kullanılmaya başlanmasından ve yeniliğin “yeni” olarak görülmediği zamandan sonra o yeniliği kullanmakta veya satın almaktadır. Yenilikçiliğin benimsenmesinin ölçümü ise, yeniliğin ortaya çıktıktan sonra geçen

sürede yeniliği bireyin ne kadar erken alması veya kullanması, kısacası davranış olarak göstermesiyle yapılmaktadır. Bir başka deyişle, kişi bir yeniliği ilk ortaya çıktıktan sonra diğer bireylere göre ne kadar erken benimserse o derece yenilikçidir. Bu yaklaşımda yenilikçiliğin ölçümünde kullanılan bir başka yöntem ise kesitsel (cross-sectional) yöntemdir. Bu yöntemde bireye içinde farklı yeniliklerin bulunduğu bir liste verilmekte ve bireyin bu yeniliklerden hangilerini ne sıklıkla satın aldığı/kullandığı sorulmaktadır. Bireyin kullandığı/satın aldığı ürün sayısına ve süresine göre yenilikçilik düzeyi değerlendirilmektedir.

- ✓ Genel kişilik özelliği bakış açısı, yenilikçiliği kişilik özelliği olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımda, bireyin bilişsel yapıları ve davranışlarının meydana getirdiği kişisel özellikleri yenilikçiliği şekillendirmektedir. Bireyin yeni ve farklı şeylere verdiği tepkiler bireyin genel kişilik özelliğine göre ne kadar yenilikçi olduklarını açıklamaktadır. Risk alabilme, uyum sağlama, tolerans gösterme, isteklilik, deneyime açık olma gibi kişilik özelliklerinin derecesi, bireyin yenilikçilik düzeyini açığa çıkarmaktadır. Yenilikçiliğin ölçümü, kişinin ölçeklere verdiği yanıtlara göre yapılmaktadır. Literatürde kabul görmüş ve genel kişilik özelliği olarak yenilikçiliği başarılı bir şekilde ölçen dört ölçek olduğu belirtilmektedir. Bunlar; Jackson Kişilik Envanteri (Jackson Personality Inventory), 20 maddeden oluşmakta ve genel anlamda yenilikçiliği ölçmektedir. Kirton Yenilik Benimseme Envanteri (Kirton Adaption-Innovation Inventory) ise yenilikçiliği karar vermedeki ve problem çözmedeki bireysel farklılıklara göre ölçmekte ve bireyleri yenilikçiler ve benimseyenler olarak sınıflandırmaktadır. NEO Kişilik Envanteri (NEO Personality Inventory) alt boyutu olan “deneyime açıklık” ise genel anlamda yenilikçiliği ölçmektedir. Sonuncu ölçek ise, Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve yenilikçiden geleneksele doğru beş farklı kategorideki bireyin genel özelliklerine ilişkin toplam 20 ifadeden oluşan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (Innovativeness Scale)’dir. Ölçek genel anlamda yenilikçiliği ölçmekte ve bireyleri Rogers (1995)’in öne sürdüğü beş farklı yenilikçilik kategorisine ayırmaktadır.

Alana özel kişilik özelliği bakış açısı yenilikçiliği genel kişilik özelliği bakış açısıyla benzer şekilde değerlendirmektedir. Ancak bu bakış açısında genel anlamda yenilikçilikten değil belli alanlardaki kategorilere göre oluşmuş alanlara göre farklılaşan yenilikçilikten söz edilmektedir. Bu bakış açısına göre bir birey belirli bir ürün grubunda yenilikçi iken farklı bir ürün grubunda yenilikçi değildir. Yenilikçiliğin ölçümü, genel kişilik özelliği yaklaşımında olduğu gibi kişinin, ölçeklere vermiş olduğu cevaplara göre

yapılmaktadır. Bu yaklaşımı kullanarak hazırlanan geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçeklerden birisi Goldsmith ve Hofacker'ın 1991 yılında geliştirdikleri Alana Özgü Yenilikçilik Ölçeği (Domain Specific Innovativeness Scale)'dir. Ölçek üç olumlu ve üç olumsuz ifadeden oluşmakta ve ilgi alanına özgü yenilikçiliği ölçmektedir (akt. Kılıçer, 2011, s.23-25).

Handa ve Gupta (2009) bireysel yenilikçiliği genel ve kişisel ilgi alanına göre yenilikçi olarak ikiye ayırmıştır. Birey genel olarak ya da bir alanda yenilikçi olabilir. Genel yenilikçilik özelliğinin doğuştan geldiğini belirtmektedir. Genel yenilikçi olan bireylerin yeni fikirlere ve durumlara açık olduklarını, yeni fikirleri kabul edip uygulamada başarılı olduklarını ifade etmektedir. Kişisel ilgi alanına göre yenilikçi olan bireyler ise bir veya daha fazla alana yönelik ilgilerinin daha yoğun olduğu ve bu alanlara yönelik yenilikçilik eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir (s.28).

Millî Eğitim Bakanlığı, yenilik kavramını; insan performansına yeni bir boyut ekleyen değişimler olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı Yenilikçi Öğretmenler Programı kapsamında yenilikçi öğretmenlerin özelliklerini belirlemiştir. Bu özellikler aşağıda verilmiştir:

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

Birçok ülkede eğitim programlarında değişimler gerçekleşmektedir, bu değişimlere şekil verenler ise becerilerinin yanı sıra buldukları okulları yenileyen ve değiştiren öğretmenlerdir. Yenilikçi öğretmen, mesleki hayatta kendini geliştiren, eğitim programındaki hedeflere uygun etkinlikler hazırlayan, öğrenci aktifliğini arttıran, farklı yaklaşımlar ve alternatifleri deneyen ve var olan öğretim biçimini kendine ve öğrenciye göre tasarlayan öğretmendir (Ritchhart, 2004, s.34).

Eğitim sistemimizde ve özellikle programlarda yapılan yenilikler toplumsal yaşamımızı ve bakış açımızı büyük ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda toplumun farklı

alanlarda ihtiyaç duyduğu insan profillerini yenilikler şekillendirmektedir. Bu sebeple gerçekleşen yeniliklere ve değişimlere uyum sağlayabilecek ve katkı sağlayacak insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok ülke tarafından yenilikçiliğin önemi fark edildikçe, yenilikçilik kavramı devlet politikalarının içerisine alınmıştır (Açıkgöz Ersoy ve Muter Şengül, 2008, s.59).

Yenilikçilik terimi okul öncesinden üniversiteye kadar olan örgün eğitim sürecini etkilediği gibi, çalışanların ve yöneticilerin mesleki hayatlarını da etkilemektedir (Kılıçer, 2011). Öğretmenlerinin, yeniliklere karşı açık olmaları, yeniliklerin pratiğe dökülmesinde lider kişiler olarak toplum ve öğrenciler için örnek olmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri öğretmenlerin gerçekleştirmeleri beklenen önemli niteliklerdir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2007; Selvi, 2011; Özgür, 2013).

Eğitim programlarında, yenilikleri öğrencilerin kültürel durumlarına uygun bir şekilde aktarabilmek öğretmenlerden gerçekleştirmesi istenen hedeflerden biridir. Bu hedef için öğretmenlerin gerekli hizmet içi eğitimlere katılması ve kendilerini geliştirmek için farklı yöntemlere başvurmasının etkili olacağı bilinmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi birey özelliklerine sahip olması hatta yüksek düzeyde oluşu eğitim ve öğretimin kalitesini ve niteliğini önemli ölçüde arttıracaktır. Bu sebeple öğretmenlerin yenilikçilik kategorilerine göre düzey, tutum ve algılarının araştırılması, yenilikçi öğretmen özelliklerinin belirlenmesinde, eksiklerin saptanıp geliştirilmesinde önemli bir basamak olacağı düşünülmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim alanında eleştirel düşünme ve bireysel yenilikçilik ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiş ve araştırmalarda elde edilen bulgular sunulmuştur. İlgili araştırmalar sunulurken bu çalışmanın içeriğine ve konusuna yakın araştırmalar incelenmiş; araştırmalar tarih olarak güncel olandan başlayarak verilmiştir. Araştırmalar belirlendikten sonra öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler ile yapılmış araştırmalar sınıflandırılmış ve buna göre sunulmuştur.

2.3.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Gün (2019) “Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleriyle Demokratik Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerlere ilişkin tutumları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle demokratik değerleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çolak, Yorulmaz, T. Anasız ve Duman’ın (2019) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması” adlı araştırmasındaki sonuçlara göre, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini çok düşük düzeyde etkilemektedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi yayın türü değişkenine göre farklılaşmamakta olduğu araştırmanın yapıldığı bölge değişkenine göre yalnızca cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı saptanmıştır.

Akbulut (2019) “Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Tespiti ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin tüm alt boyutlar açısından ve ölçek bütünlüğü açısından yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre üst biliş, sistematiklik, azim-sabır ve açık fikirlilik alt boyutları açısından anlamlı farklılık görülmediği fakat esneklik alt boyutu açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimleri diğer bağımsız değişkenler açısından incelendiğinde, mezun olunan lise, üniversite öncesi yaşam alanı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, annenin aile içi tutumu, babanın aile içi tutumu, kitap okuma ve spor yapma değişkenleri açısından anlamlı farklılaşma saptanmamıştır.

Gül (2019)“ Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empatik Eğilimleri ve Karar Verme Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmada eleştirel düşünme ile empatik eğilim arasında ve karar verme ile empatik eğilim arasında pozitif yönde zayıf düzeyde, eleştirel düşünme ile karar verme arasında ise pozitif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin empatik eğilim puanları erkek öğrencilerin empatik eğilim puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Polat ve Konaş'ın (2018) “Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Cinsiyet değişkeni eleştirel düşünme açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığı, medeni durumlarına göre incelendiğinde evli olmayan öğretmenlerin açık fikirli, sistematik ve doğruyu arama hususunda evli öğretmenlere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kitap okuma alışkanlığının eleştirel düşünme eğilimi hususunda önemli bir etkisi olduğu ve babanın eğitim seviyesi azaldıkça daha açık fikirli ve sistematik oldukları saptanmıştır.

Çatalbaş (2018) “Cort Düşünme Programı Aracılığıyla Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri” adlı çalışmasında CoRT 5 düşünme programı uygulamasında karşılaşılan düşünme zorluklarında, düşünme zorluklarına bulunan çözümlerde ve CoRT 5 düşünme programının öğrenme çıktılarında eleştirel düşünmeye ilişkin göstergeler ortaya çıkmıştır. CoRT 5 düşünme programı uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirmeye yönelik katkılar sağladığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları eleştirel düşünme eğitiminde daha çok beceri temelli yaklaşıma yönelik eğitimin daha etkili olacağını belirtmiştir.

Altuntaş, Yılmaz ve Turan'ın (2018) “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Bir Konudaki Eleştirel Düşüncülerinin Empati Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında; üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada eleştirel düşünme eğilimleri ile empatik eğilimleri orta seviyede çıkmış ayrıca pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. Akademik başarıları ve sınıf düzeyleri arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır.

Erişti ve Erdem'in (2018) “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Beceri Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında; medya okuryazarlığı becerileri ile eleştirel düşünme eğilim ilişkisi orta seviyede ve olumlu yönde çıktığı belirtilmiştir.

Aslan ve Aybek (2017) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmalarını, üniversitede öğrenim gören 429 öğretmen adayı ile yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmış fakat sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Yıldırım ve Şensoy'un (2017) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında üniversitede öğrenim gören 496 öğrenci ile sürdürmüştür. Çalışmada cinsiyet, ailenin geliri, anne ve babanın eğitim düzeyleri, üniversitede öğrenim gördükleri bölüm açısından eleştirel düşünme eğilimine etkisi olmadığı belirlenmiştir. 1.sınıftan 4.sınıfa doğru eleştirel düşünme eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ve eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Bayram (2015), “İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Seviyeleri ve İngilizce Yazma Becerilerine Etkileri” adlı çalışmasında WebQuest isimli bir program ile eleştirel düşünme eğitiminin İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim seviyelerine ve İngilizce yazma becerilerine olan katkısı araştırılmıştır. WebQuest destekli eleştirel düşünme eğitiminin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim seviyelerinde ve İngilizce yazma becerilerinde istatistikî açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adayları WebQuest destekli öğrenmeye yönelik olumlu görüşler bildirmiş ve adaylar gelecekte bu yöntemi derslerinde kullanacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışma sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme farkındalıklarının arttığı bulunmuştur.

İlgili araştırmalar bölümünde özetlendiği gibi Türkiye’de eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok nicel yaklaşımın benimsendiği ve yükseköğretim kurumlarında ve öğretmen adaylarıyla çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının ise üniversite ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına, program geliştiricilere yol gösterici olacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın öğretmenlere yönelik çalışma yapmak isteyen araştırmacılara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

2.3.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Preiss, Castillo, Flotts & Martin (2013), “Yükseköğretimde Eleştirel Yazma ve Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi: Eğitsel İlişki ve Cinsiyet Farklılıkları” adlı çalışmada üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin eleştirelyazma testindeki performanslarının, sonuç ve tartışma analizleriyle birlikte lise mezuniyet notları ve üniversiteye giriş sınavı ile ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışmaya 452 1.sınıf lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre yazma ve düşünme değerlendirmelerinden elde edilen bilgilerin akademik değerlendirmelerden elde edilen bilgileri destekler nitelikte olduğunu göstermiştir. Ayrıca yazma ve düşünme değerlendirmelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Aloqaili (2012), “Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Dayalı Kuramsal Bir Çalışma “ adlı çalışmada okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aizikovitsh-Udi & Amit (2011), Olasılıklı Öğretimle Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmenin Geliştirilmesi adlı çalışmada özel olarak tasarlanmış öğrenme temasının öğretimi ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişip gelişmediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Matematik dersinde olasılık konusu; açık fikirlilik, gerçeği arama, kendine güvenme gibi eleştirel düşünmeye teşvik edici amaçlarla 10.sınıf öğrencilerine öğretilmiştir. Öğretmen, öğrencileri sınıf tartışmasına teşvik ederek araştırma dersleri düzenlemiştir. Öğrencilere öntest ve sontest olarak eleştirel düşünme eğilim testi uygulanmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre eleştirel düşünmenin, yaratıcı düşünme ve matematik çalışmaları arasındaki ilişkiye dayalı olarak yeni programlara ve yöntemlere yardımcı olacağı tespit edilmiştir.

Hofreiter, Monroe ve Stein (2007) “Teaching and Evaluating Critical Thinking in an Environmental Context” adlı çalışmada çevre eğitiminde eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilmesini hedeflemişler ve ilk olarak öğrencilere eleştirel düşünmeye 15 haftalık eğitim vermişlerdir. Eğitim süreci ek olarak tartışma ve ödevlerle desteklenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin anlamlı düzeyde yükseldiği saptanmıştır.

Swiger (2005)’in öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi isimli çalışmada örneklem seçimi için toplamda 470 fen bilimi, 1700 sosyal bilimler öğrencisi çalışmanın

örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında eleştirel düşünme seviyeleri, ön test ve son test yöntemi ile iki defa ölçülmüş ve sonuçların benzer olduğu belirlenmiştir.

Loken (2005)'in Antrenörlük birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneği adlı çalışmasına sporcu sağlığında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Bulgulara bakıldığında cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğiliminde fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Zhang (2003) "Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions" adlı çalışmasında düşünme stiline istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısı olduğunu bulmuştur.

Leaver-Dunn, Harrelson, Martin & Wyatt (2002) Sporcu sağlığı ve hekimliği öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimleri adlı çalışmasında athletic training öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yaş, ırk, başarı puanı, cinsiyet arasında herhangi bir bağlantı olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat ortalama değerlere bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde çıktığı belirlenmiştir.

Kamla & Lindauer (2002)'in Beden eğitiminde birleştirici eleştirel düşünme stratejisi adlı çalışmasında basketbol aktiviteleri içinde öğretmen ve öğrencilere farklı roller verilerek çalışmaya veri toplanmıştır. Öğretmenler, öğrencileri bilgilendirmek ve onlara rehberlik etmekten sorumluyken öğrenci grubu ise düşünme süreçleri içerisinde fikirler üretmekle ilgilenmişlerdir. Bulgulara göre; eleştirel düşünmenin beden eğitimi konularında kullanılabileceği, eleştirel düşünmenin öğretmenlerin öğrencilerine düşünme tarzlarını gelişiminde ve desteklenmesinde yardımcı olabileceği tespit edilmiştir.

Kong (2001)'un Singapur Milli Eğitim Enstitüsünde öğretmen adaylarının meslek öncesi döneme ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerinin etkilerini araştırmak adlı çalışmasında bir grup üzerinde California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmış ve araştırma sonuçlarına göre kontrol grup üyelerinin büyük çoğunluğunda eleştirel düşünme puanlarının yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Onwuegbuzie (2001) "Critical thinkingskills: a comparison of doctoral- and master's level students" adlı çalışmasında 19 doktora ve 101 yüksek lisans öğrencisinin eleştirel düşünme becerilerini araştırmıştır. Katılımcılara "California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST)" uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre doktora düzeyindeki öğrencilerin, yüksek lisans düzeyindeki öğrencilere göre eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.3.3. Bireysel Yenilikçilik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Güngör (2019) “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyoneliğine olan Etkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü” adlı araştırma sonucunda katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($=67.56$) dikkate alındığında; sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları ve yenilikçilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirtilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen analizlerde; fikir önderliği alt boyutuna, deneyime açıklık alt boyutuna, risk alma alt boyutuna, toplam bireysel yenilikçilik puanına ve toplam öğretmen profesyoneliğine göre kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Değişime direnç alt boyutunda ise erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Katılımcıların toplam bilişsel esneklik puanı dikkate alındığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Okul türü değişkenine göre öğretmen profesyoneliğine puanı incelendiğinde, ortaokullarda görev yapmakta olan katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bireysel yenilikçilik, bilişsel esneklik ve öğretmen profesyoneliği ile hizmet süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Solmaz (2019) “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada sonuçlar, genel olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ve teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Safa (2019) “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada cinsiyet değişkeninin teknoloji okuryazarlığı ve teknolojiyi derse entegre etmede erkek öğretmenler lehine önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu durumun oluşmasında erkek öğretmenlerin risk alma düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olmasının etkisi olduğu görülmüştür. Bunun yanında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı bağlamında kendilerini üst seviyede gördükleri belirtilmiştir.

Yılmaz (2019) “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin, Mesleki Doyumlarının, Öz Yeterlik İnançlarının ve Bireysel Yenilikçiliklerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kıdem yılları, iç doyumları ve özyeterlik inançlarının kendini gerçekleştirme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakalcı (2019) “Okul İklimi ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Arasındaki İlişkide Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü” adlı çalışmada okul iklimi ve bireysel yenilikçilik değişkenleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul iklimi ve öğretmen özerkliği arasında da olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğretmen özerkliği ve bireysel yenilikçilik değişkenleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizlerine bakıldığında; okul ikliminin öğretmen özerkliği varyansının %16’sını yordadığı, öğretmen özerkliğinin bireysel yenilikçilik varyansının %12’sini yordadığı ve okul ikliminin bireysel yenilikçilik varyansının %10’unu yordadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak aracı etkisinin incelenmesinde; okul iklimi ve bireysel yenilikçilik değişkenleri arasındaki ilişkide öğretmen özerkliği kavramının kısmi aracı rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bahceci (2019) “Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutumlarının ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüzde birinin gelenekçi, yüzde on altısının kuşkucu, yüzde otuz altısının sorgulayıcı, yüzde otuz yedisinin öncü ve yüzde onunun ise yenilikçi kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yardımcı teknolojilere yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Çiçekli (2019) “Okul Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Algılarının Sorumluluk Duygusu-Davranışı ile Yöneticilik Kaygısı Değişkenleri Açısından İncelenmesi” adlı araştırma sonucunda; araştırmaya katılan okul idarecilerinin toplam bireysel yenilikçilik algıları ile sorumluluk duyma-sorumlu davranma ve yönetici kaygısını anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Mülhim (2019) “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik Özellikleri ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde; genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşük düzeyde yenilikçi olduğu bulunmuştur. Girişimcilik puanlarına göre % 0,8’i çok düşük girişimci, % 2,4’ü düşük girişimci, % 14,8’i orta düzeyde girişimci, % 49,1’i yüksek girişimci ve % 32,9’u çok yüksek girişimci olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 49,1) yüksek girişimcilik düzeyinde olduğu saptanmıştır. BESYO öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile girişimcilik düzeyleri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Perçin (2019) “Programlama Öğretiminde Ters Yüz Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Teknoloji Tutumlarına ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada teknoloji tutumları yönünden ön test son test puanları arasında kontrol grubunda anlamlı bir farklılık bulunmazken, deney grubunda ise pozitif yönde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-yeterliklerinde ön test son test arası farklılığa bakıldığında ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum bireysel yenilikçilikleri bakımından da benzer sonuç üretmiştir. Ayrıca ters yüz edilmiş öğrenmenin başarı üzerinde de istatistiksel olarak bir fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Fındıkoğlu (2019) “Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri, Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğretmen adaylarının genel olarak yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu, %60,2’sinin çoğunlukla sorgulayıcı profilinde yer aldığı saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının yenilikleri deneme konusunda açık oldukları ve bu yeniliklere fikir önderliği yapma yönlerinin güçlü olduğu fakat yenilikler konusunda risk alma ve yeniliklerin getirdiği değişimlere karşı uyum sağlama yönlerinin ise nispeten daha zayıf olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim türü ve yerleştirme puan türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ve öğretme öğrenme anlayışları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiş olup bireysel yenilikçilik özellikleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yıldız (2019) “Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Algılarına Etkisi” adlı çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri; 35’inin (%8,2) yenilikçi, 145’inin (% 34) öncü, 207’sinin (% 48,6) sorgulayıcı, 37’sinin (% 8,7) kuşkucu ve 2’sinin (%0,5) gelenekçi olduğu belirlenmiştir. İlişki açısından; Dönüşümcü liderlik ilham verici motivasyon alt boyutu ile Bireysel yenilikçilik değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma altboyut puanları ve yenilikçilik toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından ideal etki, bireysel ilgi ve entelektüel uyarım ile Bireysel yenilikçilik değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, riskalma alt boyut puanları ve yenilikçilik toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Yordayıcılık açısından; Dönüşümcü liderlik ilham verici motivasyon ve entelektüel uyarım alt boyutlarının öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin pozitif ve anlamlı

olarak yordayan değişkenler olduğu saptanmıştır. En yüksek düzeyde yordayan değişkenin ise entelektüel uyarım olduğu tespit edilmiştir.

Kartal (2018) ‘‘Sosyal Bilgiler ğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi’’ adlı çalışmada sosyal bilgiler ğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının bireysel yenilikçilik düzeylerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre bireysel olarak daha yenilikçi olan sosyal bilgiler ğretmen adayları, teknoloji kullanımına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca teknolojiye yönelik tutumların sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Üst sınıflardaki öğrenciler birinci sınıflara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu belirtilmiştir.

Kaya (2017) ‘‘Biyoloji ğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi’’ adlı çalışmada biyoloji ğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorisi bakımından çoğunluğu 'sorgulayıcı' kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak 'nc' kategorisinde 'sorgulayıcı' kategoriye yakın bir frekansa sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmada bireysel yenilikçilik düzeyleri bakımından çoğunluğun yüksek düzeyde yenilikçilik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre bireysel yenilikçilik puanları anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Günlük internet kullanımı değişkenine göre ise bireysel yenilikçilik puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, daha çok ğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profillerinin belirlenmesi hakkında alan yazına katkı sağlanmıştır. Bu araştırmada İngilizce ğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının ise niversite ve eğitim fakültelerinde görev yapan ğretim elemanlarına, program geliştiricilere önemli fikirler sunacağı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlere yönelik çalışma yapmak isteyen araştırmacılara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

2.3.4.Bireysel Yenilikçilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan alışmalar

Matute-Vallejo ve Melero-Polo (2019) tarafından evrimii simülasyon oyunlarını anlama üzerine yapılan çalışmada akış deneyiminin rolü, algılanan keyif ve kişisel yenilikçilik değişkenleri araştırılmıştır. Eğitimcilerin bireysel farklılıklara dikkat etmelerinin önemli olduğu aksi durumda düşük düzeyde yenilikçi olan öğrencilerin eğitimlerin başında yenilikçi bir bilişim teknolojileri kullanımına olumlu bakmayacakları

saptanmıştır. Yeni teknolojilere ilgi duyan yenilikçi öğrencilerin algılanan kullanım kolaylıklarından daha az etkileneceğini belirtilmiştir.

Ovbiagbonhia, Kollöffel ve Brok (2019) yaptıkları araştırmada öğrencilerin öğrenme ortamları ve yenilikçilik düzeylerine yönelik çalışmışlardır. Sonuçlara göre yenilikçilik yeterlilik ve yapılandırmacı öğrenme ortamları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yenilikçilik yeterlilikleri olan; yaratıcılık, liderlik, enerji ve yaratıcı öz yeterlilik alt boyutlarından öğrencilerin en yüksek puanı aldığı, risk alma eğilimi ve problem çözme becerisi alt boyutlarından ise daha düşük puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamları alt boyutları ile yenilikçi yeterlilik alt boyutları arasında istatistiksel anlamda bir ilişki tespit edilmiştir.

Pugahan ve Roble (2018) öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri ve öğrencilerin trigonometri başarıları üzerine çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğine ulaşılmıştır.

Bautista ve diğerleri (2018) ilköğretim öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri konulu gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin kuşkucu kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Yaş değişkeni bakımından incelendiğinde ise öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri için anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Suharyati (2017) çalışmasında eğitim sürecinin geliştirilmesinin öğretmenlerin yenilikçilikleri ve iş motivasyonları arasında oluşan etkileşime yönelik ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda yenilikçilikle mesleki motivasyon arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yükseldikçe yenilikçilik düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Imran (2016) çalışmasında akademisyenlerin yenilikçi çalışma davranışını ve kariyer gelişimlerini etkileyen iletişim faktörlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda iletişim faktörleri ile yenilikçi çalışma davranışı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yenilikçilikle iletişim etkinliği arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, yenilikçilikle iletişim ortamı, ağ oluşturma ve rehberlik etme arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ek olarak yenilikçilik ile kariyer gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Othman (2016) araştırmasında öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin liderlik, açıklık ve cesurluk gibi özellikleri ile yenilikçi kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca liderlik özelliğinin yenilikçilik kültürü açısından önemli olduğu, açıklık özelliğinin yenilikçilik ile ilgili kültürün yerleştirilmesinde, öğrenilmesinde ve değerlendirilmesinde etkili olduğu, dürüstlüğün ise farklı bakış açılarıyla yenilikçi olmak isteyenlerin tutumunu arttırabileceği tespit edilmiştir.

Noh, Hamzah ve Abdullah (2016) çalışmasında medya okuryazarlığı öğretmenlerinin sahip olduğu demografik özelliklerin teknoloji tutumuna yönelik kişisel yenilikçilikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma çoğu öğretmenin kişisel yenilikçiliğe ılımlı bir tutuma sahip olduğunu göstermiştir. Bilgisayar kullanımı, eğitim seviyesi, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğini yüksek düzeyde etkilemekte ve desteklemektedir.

Messman ve Mulder (2015) çalışmalarında öğretmenlerin yenilikçi davranış özellikleri göstermeye hazır olmaları için düşünmelerinin önemini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin yeni fikir üretilmesinden ve bu fikirlerin geliştirilmesinden yana oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yenilikçi çalışma davranışlarının yeniliklerin geliştirilmesi için çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Pihie, Bagheri ve Asimiran (2014) çalışmalarında okul müdürlerinin girişimci liderlik uygulamaları ve yenilikçi davranışlarının öğretmenler tarafından algıları incelemiştir. Araştırmada okul müdürlerinin girişimcilik uygulamaları ile okuldaki yenilikçiliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2011) çalışmasında mesleki ortaöğretim ve mesleki yüksekokul öğretmenlerinin önemli bir gelişim olan e-öğrenmeye ait tutumla ilgili yenilikçilik kategorilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda e-öğrenme fırsatlarından yararlanma ile öğretmenlerin yenilikçilik kategorileri arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Buna göre yenilikçi öğretmenler e-öğrenme konusunda daha iyi düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yenilikçilik kategorileri oluşurken okul yönetimin desteği, e-öğrenme motivasyonu ve e-öğrenme yeterliliklerin etkili olduğunu tespit edilmiştir.

Davis ve diğerleri (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının teknoloji ve yenilik kuramları ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının bir kısmının kaynakları ve destekleri olmadıkça yenilikçi öğretmen olabilmenin zor olduğu görüşünün bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu kaynakların eksik olmasının yeniliğe engel olmadığını belirtmişler, yenilikleri benimsemek için istekli

olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarına uygulanan eğitim programlarının teknolojinin keşfi ve yenilikçiliğin benimsenmesi amacıyla düzenlenmesi gerektiğini tespit etmişlerdir.

Jaskyte, Taylor ve Smariga (2009) yaptıkları araştırmada akademisyenlerin ve öğretmenlerin yenilikçi öğretim ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmen ve akademisyen görüşlerine göre yenilikçi öğretimin sadece yeni bir teknolojiyi ya da tekniği öğrencilere aktarmak olmadığı, akademisyenlerin kişiliği, sınıf kültürü, öğrenci-akademisyen iletişimi, bilgiyi transfer etme yolları ve öğretim teknikleri gibi birçok değişkenin karşılıklı etkileşim halinde olması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir.

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin ne seviyede olduğu ve aralarında ilişki olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Diğer araştırmalarda genel olarak tek ölçek kullanılmış olup değişkenler ise çoğunlukla cinsiyet ve yaş olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın değişkenleri diğer çalışmalarla oldukça farklılık göstermektedir ve daha önce aynı değişkenlerle araştırma yapılmadığı görülmüştür. İki ölçeğin de eğitim programları için güncel konular olması da bu araştırmanın yapılmasını önemli hale getirmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bireysel yenilikçilik düzeyleri mezun olduğu program, eğitim düzeyi, çalıştığı okul türü, kıdemi, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu inceleme süreci nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama (survey) modeli kullanılarak organize edilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011, s.81).

Tarama araştırmalarının önemli bir ayrıcalığı, çok sayıda bireyden oluşan örneklemde elde edilen çeşitli bilgileri bize sunması olarak gösterilebilir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, s.17). Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma bu yönüyle de tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli içinde yer almaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki tüm İngilizce öğretmenleri evren olarak kabul edilmiştir. Ancak evrenin büyüklüğü ve ulaşılmazlığı göz önüne alındığında kolay ulaşılabirlik ölçütü dikkate alınarak araştırma evreninin Denizli İl Merkezinde İngilizce branşında görev yapan öğretmenlerin oluşturmasına karar verilmiştir. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda, Denizli İl Merkezinde İngilizce branşında görev yapan 637 öğretmen çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde ise, İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları okul düzeyine göre evrenden 'oranlı eleman örnekleme' yöntemine göre seçilen 240 İngilizce öğretmeni yer almıştır. Oranlı eleman örnekleme alt evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örneklem türüdür

(Karasar, 2011, s.113). Tablo 3.2.1.'de çalışmanın evren ve örnekleminde yer alan öğretmen sayıları ve bunların oranları sunulmaktadır.

Tablo 3.2.1. *Evrenin Okul Düzeyine Göre Dağılımı*

Okul Düzeyi	Evren	Örneklem	Evrendeki oranı (%)	Okul düzeyine göre oranı (%)
İlkokul	95	34	15	35,7
Ortaokul	318	121	50	38
Lise	224	85	35	37,8
Toplam	637	240	100	35,7

Not: Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilerde Pamukkale ilçesinde ilkokulda 50, ortaokulda 157, lisede 94 İngilizce öğretmeni; Merkezefendi ilçesinde ise ilkokulda 45, ortaokulda 161, lisede ise 130 öğretmen görev yapmaktadır.

Bu araştırmada örneklem sayısı belirlenirken Denizli ili merkez ilçelerindeki resmi ilkokul-ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmen sayısının evrendeki oranına bakılmıştır. Ayrıca Gay ve Airasian (1999) tarafından düzenlenmiş evren örneklem tablosu dikkate alınarak evreni temsil edecek örneklem sayısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Gay ve Airasian (1999)'a göre 637 İngilizce öğretmenin oluşturduğu evren için; örneklemin 234-240 değerleri arasında olması gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak oranlı eleman örneklem seçimi ile tablonun uyum sağlamasına dikkat edilmiştir

Örnekleme ait değişkenler ve istatistikî bilgiler aşağıdaki Tablo 3.2.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.2. *Örneklemin Belirlenen Değişkenlere Ait Betimsel İstatistiği*

Değişkenler	Kategori	N	%
Mezun olduğu program	İngilizce öğretmenliği	191	79.6
	İngiliz dili ve edebiyatı	38	15.8
	Mütercim tercümanlık	2	.8
	Diğer	9	3.8
Eğitim düzeyi	Lisans	224	93.3
	Yüksek lisans	12	5.0
	Doktora	4	1.7
Çalıştığı okul düzeyi	İlkokul	34	14.2
	Ortaokul	121	50.4
	Lise	85	35.4
	1-5 yıl	10	4.2
Kıdem	6-10 yıl	45	18.8
	11-15 yıl	84	35.0
	16-20 yıl	70	29.2
	20 yıl ve üzeri	31	12.9

(Devamı Arkadadır)

Tablo 3.2.2. *Örneklemin Belirlenen Değişkenlere Ait Betimsel İstatistiği*(devamı)

Yurtdışı deneyimi	Var	100	41.7
	Yok	140	58.3
Uluslararası proje hazırlama	Evet	55	22.9
	Hayır	185	77.1
Toplam		240	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu programa göre dağılımlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (n=191) İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun oldukları görülmektedir. İngiliz dili ve edebiyatı bölümünden (n=38) ve Mütercim tercümanlık bölümünden (n=2) mezun olan öğretmenlerin az sayıda olduğu söylenebilir. Diğer (n=9) olarak belirlenen kategoride ise Sınıf öğretmenliğinden alan değişikliği yapan öğretmenleri ve biyoloji, kimya, fizik gibi bölümleri İngilizce olarak okumuş olan öğretmenleri kapsamaktadır.

Eğitim düzeyi dağılımlarına bakıldığında Lisans mezunu (n=224) öğretmen sayısının büyük çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir. Yüksek lisans mezunu (n=12) ve doktora mezunu (n=4) öğretmen sayısının ise oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi dağılımlarına bakıldığında ilkokulda (n=34), ortaokulda (n=121) ve lisede (n=85) çalışan öğretmen sayıları tabakalı oranlı örneklem seçim yöntemiyle belirlenmiştir.

Mesleki kıdem dağılımlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 11-15 yıl (n=84) kıdeme sahip oldukları görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısının (n=10) ise oldukça az olduğu söylenebilir. Bu sonuç 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin genellikle zorunlu hizmet bölgelerinde çalışmalarından kaynaklanmaktadır.

Yurtdışı deneyimi durumlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin yarısından fazlasının (n=140) yurtdışı deneyimi olmadığı anlaşılmıştır.

Uluslararası proje hazırlama durumlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (n=185) proje hazırlamadığı bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerinin toplanmasında Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerinin edinilmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır (Ek 1).

Semerci (2016) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (Ek 2) ve Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” (Ek 3) için gerekli izinler elektronik posta (mail) aracılığıyla alındıktan sonra biçimsel olarak düzenlemeler yapılmıştır.

Veri toplama araçları, birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan üniversite, lisans programı, eğitim düzeyi, çalışılan okul türü, kıdem, yurtdışı deneyimi, AB proje hazırlama durumu gibi bazı demografik özelliklerine belirlemeye yönelik anket soruları (Ek 1) yer almıştır. İkinci bölümde ise eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin maddeler; üçüncü bölümde bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin veri sağlamaya yönelik maddeler yer alacak şekilde form olarak uygulanmıştır.

3.3.1. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmek amacıyla Semerci (2016) tarafından geliştirilen “Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği” kullanılmıştır. Daha önce “Kritik Düşünme Ölçeği” adı altında geliştirilen ve tekrar Semerci (2016) tarafından adının “Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)” olarak değiştirilerek düzenlenmiş bir ölçektir. Ölçek, 5 boyuttan ve toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir. Ölçek alt boyutları sistematiklik, üstbilgi, esneklik, açık fikirlilik ve azim ve sabır alt boyutu şeklinde sıralanmaktadır.

Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçek toplamına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,963, alt boyutlara ilişkin güvenirlik kat sayılarının ise üstbilgişte 0.899, esneklik 0.892, sistematiklik 0.903, azim-sabırda 0.836 ve açık fikirlilik 0.672 bulunmuştur (Semerci, 2016, 725-736). Bu bulgular doğrultusunda EDE ölçeğinin öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabileceğini ifade etmiştir (Semerci, 2016).

Tablo 3.3.1.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyut Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Madde Numaraları	Madde Sayısı	Crombach Alfa
Üstbilgi	1-14	14	.863
Esneklik	15-25	11	.855
Sistematiklik	26-38	13	.861
Azim ve Sabır	39-46	8	.869
Açıkfikirlilik	47-49	3	.923
Toplam	1-49	49	.89

Ölçeğin bu araştırma kapsamında güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin bütününe ilişkin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .80 ile 1.00 aralığında olan ölçek “yüksek derecede güvenilir” olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2018, ss.183). Bu bilgiye göre araştırmada kullanılan eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yüksek derecede güvenilir oldukları söylenebilir. Alt boyutlarına yönelik güvenilirlik katsayıları ise üstbilis boyutu için .86; esneklik boyutu için .85; sistematiklik boyutu için .86 ve azim-sabır boyutu için .86 ve son olarak açıkfikirlilik boyutu için .92 olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Semerci (2016) tarafından yapılması ve Ağdacı (2018) tarafından da kullanılması sebebiyle bu çalışmada ölçeğin sadece güvenilirlik katsayısına bakılmıştır (Linn ve Miller, 2005).

3.3.2. Bireysel yenilikçilik ölçeği

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin orijinal hali Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından “Individual Innovativeness Scale” adıyla hazırlanmış; Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanıp “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” adıyla kullanılmaya başlanmıştır (Ek 3).

Bireysel Yenilikçilik ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlara beşli likert tipli derecelendirme “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ortadayım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinden 12’si olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler), sekizi ise olumsuz ifadeler (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) içermektedir. Yenilikçilik puan hesaplamasına göre bireylerin genel olarak yenilikçilik düzeyleri belirlenebilmekte ve bu düzeylere yönelik puan aralıklarıyla bireyler yenilikçilik açısından kategorize edilebilmektedir (Hurt ve diğ. , 1977).

Öğretmenlerin yenilikçilik puanları hesaplanırken ilk olarak ölçekteki olumlu maddelerin (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19) puanları toplanmış ikinci adımda ise, olumsuz maddelerin (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20) puanları toplanmıştır. Bireysel yenilikçilik puanları hesaplanırken olumlu maddelerin puanları olumsuz maddelerin puanlarından çıkarılmış ve çıkan sonuca 42 puan eklenmiştir. Bu formül Kılıçer ve Odabaşı (2010)’nın uyarlamış olduğu ölçek formunda verilmiştir. Bu formül hesaplamayı kolaylaştırması açısından ölçeği kullanan araştırmacılara katkı sağlamıştır.

Tablo 3.3.2.1’de bireysel yenilikçilik ölçeğine ilişkin puan aralıklarına göre ilgili kategori ve düzeyler verilmiştir.

Tablo 3.3.2.1. *Bireysel Yenilicilik Ölçeğinin Puan Aralıklarına Göre Kategori ve Düzeyler*

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği		Ortalama Puan Aralığı
Kategori	Yenilikçi	>80
	Öncü	69-80
	Sorgulayıcı	57-68
	Kuşkucu	46-56
	Geleneksel	<46
Düzyey	Yüksek Düzey Yenilikçi	> 68
	Orta Düzey Yenilikçi	68-64
	Düşük Düzey Yenilikçi	< 64

Tablo 3.3.2.1'e göre katılımcılardan elde edilen bireysel yenilikçilik puanları 80 puanın üstündeysen yenilikçi, 69 ve 80 puan aralığında öncü, 57 ve 68 puan aralığında sorgulayıcı, 46 ve 56 puan aralığında kuşkucu, 46 puanın altında ise gelenekçi olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca katılımcıların bireysel yenilikçilik puanı 68'den büyükse yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 puan aralığında orta düzeyde yenilikçi ve 64'den küçük ise düşük düzeyde yenilikçi olarak kategorize edilmiştir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977).

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin dört alt boyutu olduğu belirlenmiş; bu boyutlar ve madde dağılımı incelendiğinde:

1. Değişime Direnç boyutunu 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20. maddeler
2. Fikir Önderliği boyutunu 1, 8, 9, 11 ve 12. maddeler
3. Deneyime boyutunu 2, 3, 5, 14, 18. maddeler
4. Risk Alma boyutunu 16 ve 19. maddeler oluşturmaktadır.

Değişime direnç boyutunu oluşturan tüm maddeler olumsuz maddeleri; diğer boyutları oluşturan maddeler ise olumlu maddeleri içermektedir. Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin özgün haline yönelik güvenilirlik katsayı .89 olduğu belirlenirken; Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan çalışmada güvenilirlik katsayısı .88 olduğu ifade edilmiştir.

Kılıç (2015) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencileri için geliştirilen ölçeğin öğretmenlere uygulanabilirliğine yönelik Pamukkale Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan öğretim üyelerinin (N=3), Denizli Buldan ilçesi ortaokulunda çalışan branş öğretmenlerinin (N=5) ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde bu araştırma konusu ile ilgili alanında çalışmalar yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca Kılıç (2015) 105 öğretmen üzerinde bir pilot çalışma

yapmıştır. Pilot çalışmanın sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur (s.60).

Bireysel Yenilikçilik ölçeğinin bu araştırmadaki güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda bireysel yenilikçilik ölçeğinin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Ancak bireyleri seçme ve sınıflandırmada kullanılacak testler için güvenilirlik katsayısının çok daha yüksek olması beklenir (Büyüköztürk, 2018, s.183). Buna göre bireysel yenilikçilik ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından yapılan ölçek, ayrıca Kılıç (2015) tarafından da kullanıldığı için bu çalışmada ölçeğin sadece güvenilirlik katsayısına bakılmıştır (Linn ve Miller, 2005).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak ölçekler ilkokul, ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerine uygulanabilmesi için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne izin alınmış ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde okullara gidilerek İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulamada öğretmenlerin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan form toplam 252 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından bir kısmı doldurulmayan ve belirlenen örneklem sayısından fazla olan 12 form değerlendirilmemiştir. Toplam 240 form, analiz sürecinde kullanılmak üzere programa yüklenmiştir. Veriler, istekli ve eksiksiz olarak doldurulan 240 anketten elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Science) paket programı ile analiz edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen 240 anket verileri öncelikle SPSS programına kaydedilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerini (mezun olduğu program, eğitim düzeyi, çalışılan okul türü, kıdem, yurtdışı deneyimi, uluslararası proje hazırlama durumu) betimlemek için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Veri toplamada kullanılan eleştirel düşünme eğilimi ve bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeği beşli likert tipli derecelendirmeye sahiptir. Bu sebeple maddeler puanlanırken her katılım düzeyi için bir sayı değeri belirlenmiş ve maddeler bu değere göre puanlanmıştır.

Bu katılım düzeyleri kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), ortadayım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmıştır. Puanlama esnasında olumlu maddeler bu şekilde kodlanmasına rağmen olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerin katılım düzeylerini belirlemek amacıyla süreksiz olan cevaplar, istatistiksel işlem sonuçlarının yorumlanabilmesi için “sürekli” hale getirilmiştir.

Puan aralıklarını hesaplamak amacıyla $\frac{\text{seçenek sayısı}-1}{\text{seçenek sayısı}}$ formülü kullanılmıştır. Formülle

katılım derecesi hesaplandıktan sonra ortaya çıkan puan aralıkları Tablo 3.5.1’de verilmiştir.

Tablo 3.5.1. *Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi*

Derece (Sayısal)	Katılma Aralığı	Derece (Sözel)
1	1,00-1,80	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1,81-2,60	Katılmıyorum
3	2,61-3,40	Ortadayım
4	3,41-4,20	Katılıyorum
5	4,21-5,00	Kesinlikle Katılıyorum

Anket ve ölçek analizleri yapılmadan önce örneklemin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır.

Tablo 3.5.2. *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları Normallik Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik Değeri	df	p	İstatistik Değeri	df	p
Üstbiliş	.065	240	.017	.972	240	.000
Esneklik	.079	240	.001	.970	240	.000
Sistematiklik	.066	240	.013	.967	240	.000
Azim ve Sabır	.125	240	.000	.738	240	.000
Açık Fikirlilik	.171	240	.000	.902	240	.000

* $p < .05$

Tablo 3.5.2. incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyut toplam puanlarının .05 manidarlık düzeyinde normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir ($p < .05$). Kolmogorov-Smirnov Testi sonucuna göre çıkan anlamlılık değerinin .05’in üstünde olması puan dağılımının normal olduğu; altında olması ise puan dağılımının normal

olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 3.5.3. *Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları*

Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
İstatistik Değeri	df	p	İstatistik Değeri	df	p
.101	240	.000*	.965	240	.000*

* $p < .05$

Tablo 3.5.3. incelendiğinde bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinde ise toplam puanlarının .05 manidarlık düzeyinde normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir ($p < .05$). Kolmogorov-Smirnov Testi sonucuna göre çıkan anlamlılık değerinin .05'in üstünde olması puan dağılımının normal olduğu; altında olması ise puan dağılımını normal olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu yüzden verileri analiz ederken parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Normallik testlerinden elde edilen sonuçlara göre normal dağılım özelliği göstermeyen puanların analizinde non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Kullanılan analiz teknikleri şunlardır:

1. Normal dağılım göstermeyen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” puanları ile;
 - a) İngilizce öğretmenlerinin yurtdışı deneyimi, uluslararası proje hazırlama durumu değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney-U,
 - b) İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu program, eğitim düzeyi, çalışılan okul türü, kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.
2. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ile bireysel yenilikçilik ölçeği ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma örnekleminde bulunan İngilizce öğretmenlerinin anket ve ölçeklere verdikleri cevapların alt problemlere göre istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin genel bulgular betimlenmiş, daha sonra eleştirel düşünme eğilimlerini oluşturan üstbilis, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarına Göre Dağılımı*

Alt boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi
Üstbilis	240	34	70	59,39	6,09	4,24
Esneklik		26	55	46,55	5,10	4,23
Sistematiklik		29	65	54,75	6,12	4,21
Azim ve Sabır		19	40	34,08	3,84	4,26
Açık Fikirlilik		6	15	12,80	1,64	4,26
Ölçeğin Tümü		114	245	207,59	20,5	4,23

Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek en düşük puan 49 ve en yüksek puan 245 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin üstbilis boyutundan alınabilecek en düşük puan 14 ve en yüksek puan 70'dır. Esneklik boyutundan alınabilecek en düşük puan 11 ve en yüksek puan 55'dir. Sistematiklik boyutunda en düşük puan 13 ve en yüksek 65 puan olarak belirlenmiştir. Azim ve sabır boyutunda en düşük puan 8 ve en yüksek puan 40 puan olarak belirlenmiştir. Son olarak açık fikirlilik boyutunda ise en düşük puan 3 ve en yüksek puan 15 puan olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.1.1 incelediğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden alınan en düşük puanın 114 en yüksek puanın ise 245 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeğine 4,23 katılım derecesi ile “Tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu değere bakarak öğretmenlerin eleştirel

düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=207,59$) yüksek olduğu ve eleştirel düşünme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Alt boyutlara ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğretmenlerin üst biliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır, son olarak açık fikirlilik boyutlarının tümünde “Tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri belirlenmiştir.

4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenen Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri; mezun olduğu program, eğitim düzeyi, çalıştığı okul düzeyi, kıdem, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları betimsel puanları mezun olduğu program, eğitim düzeyi, çalıştığı okul düzeyi, kıdem, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama durumuna göre tablolaştırılarak verilmiştir. Ardından bu puanların ilgili değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Program ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları

Tablo 4.2.1.’de İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu programa göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam, ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.1. *EDE Puanlarının ve Mezun Olunan Programa Göre Kruskal-Wallis H Testi*

Mezuniyet	N	Sıra ortalaması	Mean	SS	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
İngilizce Öğretmenliği	191	120.81	1.2875	.66961	1.299	3	.729*
İngiliz Dili ve Edebiyatı	38	125.13					
Mütercim Tercümanlık	2	86.25					
Diğer	9	102.00					

* $p > .05$

Tablo 4.2.1.’de İngilizce öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezuniyet olduğu program değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde

öğretmenlerin mezun olduğu program ile eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları programın eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları

Tablo 4.2.2’de İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.2. *EDE Puanları ve Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi*

Eğitim Düzeyi	N	Sıra	Mean	SS	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
		ortalaması					
Lisans	224	121.29	1.083	.3319	.558	2	.757*
Yüksek Lisans	12	112.88					
Doktora	4	99.00					

* $p > .05$

Tablo 4.2.2.’de İngilizce öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin mezun olduğu program ile eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türü ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları

Tablo 4.2.3’de İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okul türüne göre eleştirel düşünme eğilim ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.3. *EDE Puanları ve Çalışılan Okul Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi*

Okul Düzeyi	N	Sıra	Mean	SS	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
		ortalaması					
İlkokul	34	114.75	2.2125	.67273	5.167	2	.070*
Ortaokul	121	118.83					
Lise	85	113.18					

* $p > .05$

Tablo 4.2.3.'te İngilizce öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okul düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çalıştığı okul türü ile eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çalıştığı okul türlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Kıdemi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları

Tablo 4.2.4'de İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre eleştirel düşünme eğilim ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.4. *EDE Puanları ve Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi*

Kıdem	N	Sıra ortalaması	Mean	SS	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1-5 yıl	10	126.80	3.2792	1.04360	3.401	4	.493*
6-10 yıl	45	113.50					
11-15 yıl	84	116.81					
16-20 yıl	70	119.61					
20 yıl ve üzeri	31	140.65					

* $p > .05$

Tablo 4.2.4.'te İngilizce öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kıdemi ile eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kıdemlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Yurtdışı Deneyimi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları

Tablo 4.2.5'de İngilizce öğretmenlerinin yurtdışı deneyimlerine göre eleştirel düşünme eğilim ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.5. *EDE Puanları ve Yurtdışı Deneyimi Durumuna Göre Mann–Whitney U Testi*

Yurtdışı deneyimi	<i>N</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Var	100	12371	123,71	6679	-,606	.545*
Yok	140	16549	118,21			

* $p > .05$

Tablo 4.2.5.’de İngilizce öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yurtdışı deneyimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Mann–Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin yurtdışı deneyimi ile eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yurtdışı deneyim durumlarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2.6. İngilizce Öğretmenlerinin Uluslararası Proje Hazırlama Durumu ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları

Tablo 4.2.6’da İngilizce öğretmenlerinin uluslararası proje hazırlama durumuna göre eleştirel düşünme eğilim ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Mann–Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.6. *EDE Puanları ve Proje Hazırlama Durumuna Göre Mann–Whitney U Testi*

Uluslararası proje	<i>N</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	55	7239	131,63	4475	-1,354	.545*
Hayır	185	21680	117,19			

* $p > .05$

Tablo 4.2.6.’da İngilizce öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin uluslararası proje hazırlama değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Mann–Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin yurtdışı deneyimi ile eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin uluslararası proje hazırlama durumlarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.3. İngilizce Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İngilizce öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?*” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla

öncelikle öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin genel betimsel bulgular açıklanmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanı 68’den fazlaysa yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 arasındaysa orta düzeyde yenilikçi ve 64’den az ise düşük düzeyde yenilikçi olarak belirlenmiştir (Hurt Joseph ve Cook, 1977).

Tablo 4.3.1. *İngilizce Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Göre Dağılımı*

Yenilikçilik Düzeyi	N	%	\bar{X}	Ss
Yüksek Düzeyde Yenilikçi	30	12,5	74,40	2,48
Orta Düzeyde Yenilikçi	34	14	60,82	1,76
Düşük Düzeyde Yenilikçi	176	73,5	58,69	4,92
Toplam	240	100	60,13	7,11

Tablo 4.3.1’de İngilizce öğretmenlerine uygulanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”nden elde edilen bilgilere ait frekans, yüzdeler, ortalama ve standart sapma değerleriyle birlikte yenilikçilik düzeylerine yer verilmiştir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin 30’u (%12,5) yüksek düzeyde yenilikçi, 34’ü (%14) orta düzeyde yenilikçi ve 176’sı düşük düzeyde yenilikçidir. Bu değerler öğretmenlerin büyük çoğunluğunun düşük düzeyde yenilikçi olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.3.2. *İngilizce Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine Göre Dağılımı*

Yenilikçilik Kategorileri	N	%	Min	Max	\bar{X}	Ss
Yenilikçiler	3	1,25	81	87	83,24	-
Öncüler	27	11,5	69	79	74,56	3,25
Sorgulayıcılar	137	57	57	68	63,75	3,33
Kuşkucular	70	29	48	56	54,62	2,60
Gelenekçiler	3	1,25	42	45	44,28	7,46
Toplam	240	100	42	87	60,13	7,11

Tablo 4.3.2’de İngilizce öğretmenlerine uygulanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”nden elde edilen bilgilere ait frekans, yüzdeler, ortalama ve standart sapma değerleriyle birlikte yenilikçilik kategorilerine yer verilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin 137’si (%57) “Sorgulayıcılar”, 70’i (%29) “Kuşkucu” ve 27’si(%11,5) “Öncü” kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Verilere göre öğretmenlerin 3’ü (%1,25) “Yenilikçi”ve kalan diğer 3 öğretmen (%1,25) “ Gelenekçi” kategorisinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun Sorgulayıcılar kategorisinde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3.3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi
Değişime Direnç	240	10	40	27,85	5,49	3,48
Fikir Önderliği	240	8	25	20,40	2,73	3,73
Deneyime Açıklık	240	10	25	18,69	2,72	4,08
Risk Alma	240	2	10	6,89	1,52	3,44
Ölçeğin Tümü	240	42	87	60,13	7,11	3,69

Tablo 4.3.3'te ölçekteki puanlar üzerinden frekans, minimum ve maksimum puanlar, ortalama, standart sapma, katılım dereceleri ve düzeylerine yer verilmiştir. Tablo incelediğinde İngilizce öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldığı en düşük puanın 42, en yüksek puanın ise 87 olduğu ve ölçek ortalamasının olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait veriler incelendiğinde katılım derecesinin (3,69) “Katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca deneyime açıklık alt boyutunun en yüksek katılım derecesine (4,08) sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3. 4. Değişime Direnç Alt Boyut Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS
4.Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	240	2,86	1,059
6.Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	240	3,41	1,078
7.Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	240	3,61	1,003
10.Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	240	3,64	1,040
13.Çevremdeki bireylerde işe yaradığımı görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	240	3,57	,961
15.Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	240	3,83	,947
17.Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	240	3,17	1,049
20.Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.	240	3,38	1,141
Değişime Direnç Alt Boyutu	240	3,43	,684

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğine verdikleri yanıtların alt boyutlarına ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise betimsel istatistiksel değerleri Tablo 4.3.4'de verilmiştir.

Tablo 4.3.4 incelediğinde, öğretmenlerin Değişime Direnç alt boyutuna ilişkin olarak 3.83 katılım derecesi ile “Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle

yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.”maddesine “Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 2.86 katılım derecesi ile “Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.” maddesine “Ortadayım” şeklinde en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Değişime direnç alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 3.43 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 4.3.5. *Fikir Önderliği Alt Boyut Betimsel İstatistikleri*

Maddeler	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
1.Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	240	3,60	,770
8.Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	240	3,66	,858
9.Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	240	3,79	,800
11.Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.	240	3,64	,909
12.Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	240	3,52	,957
Fikir Önderliği Alt Boyutu	240	3,64	,620

Tablo 4.3.5’de Fikir Önderliği alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel değerlerine yer verilmiştir. Tablo 4.3.5 incelediğinde öğretmenlerin Fikir Önderliği alt boyutuna ilişkin olarak 3.79 katılım derecesi ile “Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.”maddesine “Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 3.52 katılım derecesi ile “Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım” maddesine “Katılıyorum” şeklinde en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Fikir Önderliği alt boyutuna bütününe ilişkin olarak ise 3.64 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 4.3.6. *Deneyime Açıklık Alt Boyut Betimsel İstatistikleri*

Maddeler	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
2.Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	240	4,07	,822
3.Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	240	4,06	,789
5.Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	240	3,82	,802
14.Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	240	3,97	,808
18.Yeni fikirlere açığımdır.	240	4,24	,737
Deneyime Açıklık Alt Boyutu	240	4,03	,590

Tablo 4.3.6’de Deneyime Açıklık alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel değerlerine yer verilmiştir. Tablo incelediğinde, öğretmenlerin Deneyime Açıklık alt boyutuna ilişkin olarak 4.24 katılım derecesi ile “Yeni fikirlere

açığımdır.”maddesine “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 3.82 katılım derecesi ile “Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.” maddesine “Katılıyorum” şeklinde en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Deneyime Açıklık alt boyutuna bütününe ilişkin olarak ise 3.64 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 4.3.7. *Risk Alma Alt Boyut Betimsel İstatistikleri*

Maddeler	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
16.Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	240	3,51	,912
19.Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	240	3,80	,908
Risk Alma Alt Boyutu	240	3,65	,771

Tablo 4.3.7’de Risk Alma alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel değerlerine yer verilmiştir. Tablo incelediğinde, öğretmenlerin Risk Alma alt boyutuna ilişkin olarak 3.80 katılım derecesi ile “Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.” maddesine “Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 3.51 katılım derecesi ile “Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.” maddesine “Katılıyorum” en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Risk Alma alt boyutuna bütününe ilişkin olarak ise 3.65 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

4.4. İngilizce Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İngilizce öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri; mezun olduğu program, eğitim düzeyi, çalıştığı okul düzeyi, kıdem, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” sorusuna ilişkin yanıtlar almaya yöneliktir. Bu amaçla önce öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları betimsel puanları mezun olduğu program, eğitim düzeyi, çalıştığı okul düzeyi, kıdem, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama durumuna göre verilmiş, daha sonra bu puanların ilgili değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1 İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Program ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Tablo 4.4.1.'de İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu programa göre bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4.1. *BYÖ Puanları ve Mezuniyet Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi*

Mezuniyet	N	Sıra ortalaması	Mean	SS	Chi- Square	df	Asymp. Sig.
İngilizce Öğretmenliği	191	123.69	1.2875	.66961	2.484	3	.478
İngiliz Dili ve Edebiyatı	38	107.96					
Mütercim Tercümanlık	2	77.00					
Diğer	9	115.39					

* $p > .05$

Tablo 4.4.1.'de İngilizce öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mezun oldukları program değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin mezun olduğu program ile bireysel yenilikçilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları programın bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

4.4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Tablo 4.4.2'de İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4. 2. *BYÖ Puanları ve Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi*

Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Mean	SS	Chi- Square	df	Asymp. Sig.
Lisans	224	120.14	1.083	.3319	.405	2	.817
Yüksek Lisans	12	131.17					
Doktora	4	108.7					

* $p > .05$

Tablo 4.4.2.'de İngilizce öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeyi ile bireysel yenilikçilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeylerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.4.3 İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türü ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Tablo 4.4.3’de İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okul türüne göre bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4.3. *BYÖ Puanları ve Çalışılan Okul Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi*

Okul Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Mean	SS	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
İlkokul	34	143.94	2.2125	.67273	5.948	2	.051
Ortaokul	121	121.45					
Lise	85	109.76					

* $p > .05$

Tablo 4.4.3.’te İngilizce öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile bireysel yenilikçilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çalıştığı okul türünün bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.4.4. İngilizce Öğretmenlerinin Kıdemi ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Tablo 4.4.4’de İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4.4. *BYÖ Puanları ve Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi*

Kıdem	N	Sıra ortalaması	Mean	SS	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1-5 yıl	10	104.20	3.2792	1.04360	2.266	4	.687
6-10 yıl	45	121.09					
11-15 yıl	84	117.80					
16-20 yıl	70	118.84					
20 yıl ve üzeri	31	135.97					

* $p > .05$

Tablo 4.4.4.’te İngilizce öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kıdemi ile

bireysel yenilikçilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kıdemlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.4.5. İngilizce Öğretmenlerinin Yurtdışı Deneyimi ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Tablo 4.4.5’de İngilizce öğretmenlerinin yurtdışı deneyimlerine göre bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Mann–Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4.5. *BYÖ Puanları ve Yurtdışı Deneyimine Göre Mann – Whitney U Testi*

Yurtdışı deneyimi	<i>N</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Var	100	11317	113,18	6267	-1,383	.167*
Yok	140	17602	125,73			

* $p > .05$

Tablo 4.4.5.’de İngilizce öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yurtdışı deneyimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Mann–Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin yurtdışı deneyimi ile bireysel yenilikçilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yurtdışı deneyimlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.4.6. İngilizce Öğretmenlerinin Uluslararası Proje Hazırlama Durumu ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Tablo 4.4.6’da İngilizce öğretmenlerinin uluslararası proje hazırlama durumuna göre bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Mann–Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4.6. *Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Öğretmenlerin Uluslararası Proje Hazırlama Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları*

Uluslararası proje	<i>N</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Evet	55	6858	124,69	4857	-,511	.610*
Hayır	185	22062	119,25			

* $p > .05$

Tablo 4.4.6.’da İngilizce öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin uluslararası proje hazırlama durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan Mann–Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar

incelendiğinde öğretmenlerin uluslararası proje hazırlama durumu ile bireysel yenilikçilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin uluslararası proje hazırlama durumlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.5. İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 4.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1 Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları

Spearman Korelasyon		Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanı
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Puanı	<i>Spearmanrho</i>	.314**
	<i>P</i>	.000
	<i>N</i>	240

Not: * $p < .05$

Tablo 4.5.1 incelediğinde eleştirel düşünme eğilimi puanları ile bireysel yenilikçilik puanları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlılığın olduğu bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho = 0,314$; $p < .05$).

Eleştirel düşünme eğilimi ve bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 4.5.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.5.2. EDE ile BYÖ Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları

		<i>Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyut</i>				
		<i>Üstbiliş</i>	<i>Esneklik</i>	<i>Sistematiçlik</i>	<i>Azım ve sabır</i>	<i>Açıkfikirlik</i>
<i>Bireysel Yenilikçilik Alt Boyut</i>						
Değişime Direnç	<i>Rho</i>	.185	.128	.209	.180	.129
	<i>P</i>	.004*	.048*	.001*	.005*	.046*
	<i>N</i>	240	240	240	240	240
Fikir Önderliği	<i>Rho</i>	.466	.392	.398	.380	.277
	<i>P</i>	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
	<i>N</i>	240	240	240	240	240
Deneyime Açıklık	<i>Rho</i>	.492	.441	.380	.499	.368
	<i>P</i>	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
	<i>N</i>	240	240	240	240	240
Risk Alma	<i>Rho</i>	.216	.202	.277	.262	.212
	<i>P</i>	.001*	.002*	.000*	.000*	.001*
	<i>N</i>	240	240	240	240	240

Not: * $p < .05$

Tablo 4.5.2 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutları ile bireysel yenilikçilik ölçeğinin alt boyutlarının hepsinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin değişime direnç alt boyutu ile; eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin üstbiliş boyutunda ($\rho = -0,185$; $p < .05$), esneklik boyutunda ($\rho = -0,128$; $p < .05$), sistematiçlik boyutunda ($\rho = -0,209$; $p < .05$), azım ve sabır boyutunda ($\rho = -0,180$; $p < .05$) ve son olarak açıkfikirlik boyutunda ($\rho = -0,129$; $p < .05$) zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin fikir önderliği alt boyutu ile; eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin üstbiliş boyutunda ($\rho = -0,466$; $p < .05$), esneklik boyutunda ($\rho = -0,392$; $p < .05$), sistematiçlik boyutunda ($\rho = -0,398$; $p < .05$), azım ve sabır boyutunda ($\rho = -0,380$; $p < .05$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Son olarak açıkfikirlik boyutunda ($\rho = -0,277$; $p < .05$) zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin deneyime açıklık alt boyutu ile; eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin üstbiliş boyutunda ($\rho = -0,492$; $p < .05$), esneklik boyutunda ($\rho = -0,441$; $p < .05$), sistematiçlik boyutunda ($\rho = -0,380$; $p < .05$), azım ve sabır

boyutunda ($\rho=-0,499$; $p<.05$) ve son olarak a ıkfikirlilik boyutunda ($\rho=-0,368$; $p<.05$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi  l eğinin risk alma alt boyutu ile; eleştirel düşünme eğilimi  l eğinin üstbiliş boyutunda ($\rho=-0,216$; $p<.05$), esneklik boyutunda ($\rho=-0,202$; $p<.05$), sistematiklik boyutunda ($\rho=-0,277$; $p<.05$), azim ve sabır boyutunda ($\rho=-0,262$; $p<.05$) ve son olarak a ıkfikirlilik boyutunda ($\rho=-0,212$; $p<.05$) zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bu sonuçlara göre İngilizce  ğretmenlerinin “eleştirel düşünme eğilimi” arttıka “bireysel yenilikçilik düzeyi” de artmaktadır.

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dayalı varılan sonuçlara ve benzer çalışmalara, sonuçlara yönelik tartışmaya, araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçek ve anket sorularıyla farklı değişkenlere göre incelenmiş ayrıca iki ölçek arasında ilişki olup olmadığı test edilmiştir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Fisher (1995) eleştirel düşünmeye sahip olan bireylerin sahip oldukları özellikleri şu şekilde sıralamıştır: akıl yürütmeye hazır olma ve isteklilik, tutum mücadele etme isteği ve son olarak gerçeği bulma ve arama isteği olarak ifade etmektedir (s.38). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların yüksek olduğu ve eleştirel düşünme eğiliminde oldukları söylenebilir. Ayrıca alt boyutlara (üst biliş, sistematiklik, azim ve sabır, açık fikirlilik) ait puanların da oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine sahip oldukları sonucu çıkmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalara göre (Hofreiter, Monroe ve Stein, 2007; Kong, 2001; Karademir, 2013; Karalı, 2012; Yeşilpınar, 2011; Duğan ve Aydın, 2018) eleştirel düşünme eğilimleri düzeyinin yüksek olduğu ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Kong (2001)'un Singapur Milli Eğitim Enstitüsünde öğretmen adaylarının meslek öncesi döneme ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerinin etkilerini araştırmak adlı çalışmasında bir grup üzerinde California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmış ve araştırma sonuçlarına göre kontrol grup üyelerinin büyük çoğunluğunda eleştirel düşünme puanlarının yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Diğer çalışmalara bakıldığında ise eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı araştırmalarda orta düzeyde oldukları görülmüştür (Leaver-Dunn, Harrelson, Martin&Wyatt, 2002; Akdere, 2012; Erdoğan, 2012; Göbel, 2013; Kartal, 2012; Kuvaç ve Koç, 2014; Altuntaş ve diğerleri, 2018; Korkmaz, 2009; Beşoluk ve Önder, 2010; Saçlı ve Demirhan, 2008; Berber, 2013). Leaver-Dunn, Harrelson, Martin&Wyatt (2002) sporcu sağlığı ve hekimliği öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimleri adlı çalışmasında athleticttraining öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yaş, ırk, başarı puanı,

cinsiyet arasında herhangi bir bağlantı olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat ortalama değerlere bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde çıktığı belirlenmiştir. Alanyazında eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzey çıktığı çalışmalar da bulunmaktadır (Can ve Kaymakçı, 2015; Zayıf, 2008; Arslan ve Ancın, 2016; Öztürk ve Ulusoy, 2008; Gülveren, 2007; Şen, 2009; Argon ve Selvi, 2011). Bu durumun birçok nedeni olabilir: Eleştirel düşünmeye gereken önemin verilmemesi, ölçeği dolduran öğretmenlerin maddeleri okumadan verdikleri cevaplar ve farklı pek çok sebep sıralanabilir. Can ve Kaymakçı (2015) Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırmada; eleştirel düşünme eğiliminin program türü, sınıf düzeyi, öğretim türü, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve anne/baba eğitim düzeyi açısından araştırılması amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği programlarının 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 421 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Zayıf (2008) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada, eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları program, eğitim düzeyleri, çalıştıkları okul türü, kıdemi, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları program, eğitim düzeyleri, çalıştıkları okul türü, kıdemi, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama gibi değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin genel olarak aynı lisans düzeyinde eğitim almaları, yurtdışı deneyimlerinin az olması ve uluslararası proje hazırlama oranının düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili araştırma bulunamamıştır. Genel olarak cinsiyet değişkeniyle eleştirel düşünme eğiliminin incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır (Korkmaz, 2009; Çetin, 2008; Kürüm, 2002; Akar, 2007; Karalı, 2012).

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri incelenmiş ve farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bireysel yenilikçilik düzeyleri bakımından öğretmenlerin çoğunluğun düşük düzeyde yenilikçi oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç eğitim sisteminin tüm aşamalarında büyük rol oynayan öğretmenler için olumsuz olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adayları ve öğretmenler ile

yapılan çalışmalarda bireysel yenilikçilik; yüksek düzeyde yenilikçi (Demir, Başaran ve Keleş, 2015; Kılıçer, 2011; Özgür, 2013; Pugahan ve Roble 2018; Yılmaz, Öztürk ve Summak, 2014), orta düzeyde yenilikçi (Kılıç ve Ayvaz Tuncel, 2014) ve düşük düzeyde yenilikçi (Demiralay ve diğ., 2016; Yılmaz, 2013) olan her üç düzeyde de elde edilen araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmada İngilizce öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri düşük düzeyde yenilikçi olarak belirlenmiştir. Bu sonuç Yılmaz (2013) ve Demiralay ve diğerleri (2016)'nin çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2013) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerini ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına ilişkin algılarını incelemektedir. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının düşük yenilikçilik düzeyine sahip olduğu ve sırasıyla erken çoğunluk, erken benimseyenler, geç çoğunluk, yenilikçiler ve benimsemeyenler kategorisinde yer aldıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorisi açısından çoğunluğu sorgulayıcı kategorisinde yer almıştır. Bu sebeple elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sorgulayıcı kategorisinde yer almaktadır. Sorgulayıcı kategorisindeki öğretmenlerin yeniliği kabul süreci toplumdaki diğer insanlara göre daha çok zaman alır ve yenilikler hakkında tüm belirsizlikler ortadan kalkana dek benimseyebilme konusunda kendilerini güvende hissetmezler (Rogers, 1995; Kılıçer, 2011; Kılıç, 2015). Öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan çalışmalarda bireysel yenilikçilik kategorileri sonuçları incelendiğinde çoğunluğun Sorgulayıcı kategorisinde bulunduğu araştırmalar vardır (Kaya, 2019; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Davitt, 2008; Kert ve Tekdal, 2012; Kılıçer, 2011; Korucu ve Olpak, 2015; Lu, Yao&Yu, 2005). Fakat Gur- Erdoğan ve diğerleri (2014) ve Akgün (2017) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının öncü kategorisinde yer aldıklarını belirlemişlerdir. Günümüz öğretmenlerinin, yeniliklere açık ve bu yeniliklerin uygulanmasında öncü bireyler olarak topluma ve öğrencilere model olmaları, değişen eğitim ve öğretim programları sürecinde kendilerinden beklenen en önemli özellikler arasında yer almaktadır. Eğitim kurumlarında yenilikçi ve öncü öğretmenlerin bulunması çok büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada çok az sayıda İngilizce öğretmenin Gelenekçi kategorisinde olması geçmişe bağlı, tutucu, yeniliğe ve değişime açık olmayan, risk almayı sevmeyen özelliklere sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu kişilerin sayısının çok az olması eğitim ve yenilikler açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin kendilerini yenilikçi olarak görmeleri ve araştırmada düşük düzeyde yenilikçi çıkmaları her ne kadar yeniliklerin eğitim sistemi içinde öğretmenler tarafından

kabullenilmesine ve uygulanmasına etkisi olsa da, bir yeniliğin öğretmen tarafından benimsenmesi ve uygulanması için farklı faktörlerin de var olduğu unutulmamalıdır. Bu faktörlerden bazıları ise; bilgi, ilgi, isteklilik, işe yararlık, etkililik, güvenilirlik, uygulanabilirlik ve uyarlanabilirliktir (Hurst ve Rust, 1990). Öğretmenler bu özellikleri benimseyip uygulamaya geçirdiğinde ise öğrencilerine yeniliğe açık olmalarını, farklılıkları sevmelerini sağlamaları kaçınılmaz olacaktır. Öğretmenlerin ve eğitim programlarının yenilikçi olması doğrudan öğrencilerin de yeniliğe açık bireyler haline dönüşmesine yol açacaktır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri mezun oldukları program, eğitim düzeyleri, çalıştıkları okul türü, kıdemi, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları program, eğitim düzeyleri, çalıştıkları okul türü, kıdemi, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama gibi değişkenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ve düzeylerinde farklılık yaratmadığını göstermektedir.

İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki çıkmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları ile (üst biliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır, açık fikirlilik) bireysel yenilikçilik düzeyi alt boyutlarının tümünde (değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma) pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Alan yazında yer alan bazı araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Özgür, 2013; Durmuş-İskender ve diğerleri, 2018). Bu çalışmada olduğu gibi Özgür (2013) tarafından yapılan araştırmada da eleştirel düşünme eğilimi düzeyindeki artış öğretmenlerin daha yenilikçi, fikir önderliği yapabilen, deneyime açık ve risk alabilen bireyler haline gelmelerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca Yeditepe Üniversitesi Yayınlarının (2019) hazırlanmış olduğu Eleştirel Düşün adlı kitapta bu araştırmadaki iki konu üzerinde durulmuştur. Kitabın hazırlanış amacı okuduğunu sorgulayan, eleştirel düşünce kavramını idrak eden ve yenilikçi yaklaşımlarla bilgiyi algılayıp sosyal çevresinde kullanabilen kuşaklar yetiştirmeye katkıda bulunmaktır. Kitabın dördüncü bölümünde eleştirel düşünmenin gizli bir formülü olmadığını ancak matematik ve mantık üzerinde çalışmanın ve bu konuları içselleştirmenin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olacağını söylemektedir. Birinci bölüm başlığı “Yenilikçilik Çağında Düşünme: Neden Eleştirel Düşünmeliyiz?” şeklindedir. İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin

incelendiği bu çalışmada her iki kavram arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. neriler

5.2. 1. Uygulamaya Yönelik neriler

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlılığın olduğu bir ilişki tespit edilmiştir. Yani eleştirel düşünme eğilimi olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu pozitif yönlü anlamlı ilişkiye bağlı olarak öğretmenlerin hem eleştirel düşünmelerini geliştirecek hem de yeniliğe açık olmalarını sağlayacak nitelikte hizmet içi uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.
2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlere yenilikçilik ile ilgili özellikle “uygulamaya dayalı” eğitimler verilebilir.
3. Araştırmada ğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri mezun oldukları program, eğitim düzeyleri, çalıştıkları okul türü, kıdemi, yurtdışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin genel olarak aynı lisans düzeyinde eğitim almaları, yurtdışı deneyimlerinin az olması ve uluslararası proje hazırlama oranının düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için son günlerde MEB ğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde yapılan yönetmelik değişikliği ile öğretmenler doktora için 90, tezli yüksek lisans için 50, tezsiz yüksek lisans için 30, ikinci bir yükseköğretim mezunu olanlar için 10, uluslararası bir hakemli dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere 5, ulusal hakemli bir dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere 3, en fazla bir adet olmak üzere başarı belgesi alanlara 3, en fazla bir adet üstün başarı belgesi alanlara 4, en fazla bir adet olmak üzere ödül alanlara 5, e-Twinning programı kapsamında sertifikası bulunanlara 15 hizmet puanı verileceği maddesini eklemiştir. Buna göre öğretmenlerin daha fazla kendilerini geliştirebilmeleri için uygun zaman-ders saatleri ayrılmasına önem verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve bireysel yenilikçilik düzeylerine yönelik çok az çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Farklı değişkenler aracılığıyla öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri incelenebilir.
2. Bu araştırma nicel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ve bireysel yenilikçilik düzeyleri hakkında daha derinlemesine sonuçlara ulaşmak için araştırma nitel yöntemle ya da nicel ve nitel yöntemin uygulandığı karma yöntemle de yapılabilir.
3. Eleştirel düşünme eğilimi ve bireysel yenilikçilik konusu üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde araştırmaların genel olarak cinsiyet, yaş gibi değişkenlerle yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmadaki değişkenlere (mezun olduğu bölüm, çalışılan okul türü, AB projesi hazırlama ve yurt dışında bulunma durumları) göre farklı öğretmen branşı ya da farklı gruplar seçilerek de araştırma yapılabilir.
4. Eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin bu özelliklerini çalışma alanlarına ne derece yansıttıklarına yönelik nitel bir çalışma yapılabilir.
5. Bu ölçeklerden elde edilen bulgulara paralel olarak başka ölçekler kullanılarak sonuçların teyit edilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acaray, A. (2007). *Küçük ve orta boy işletmelerde yenilik yönetimi: Yenilik yönetiminde etkili olan örgütsel yapı ve faktörlere ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz Ersoy, B. ve Muter Şengül, C. (2008). Yenilikçiliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması. *Yönetim ve Ekonomi*, 15, 59-74.
- Açışlı, S. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), s.23-48.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi.
- Aizikovitsh-Udi, E., & Amit, M. (2011). Developing the skills of critical and creative thinking by probability teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1087-1091 Doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.243.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akbulut, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Akdere, N. (2012). *Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, Fatma. 2017. Investigation of instructional technology acceptance and individual innovativeness of academicians. *Turkish online journal of qualitative inquiry*. c. 8. s. 3: 291-322
- Allegretti, C.L and Frederick, J.N. (1995). A model for thinking critically about ethical issues. *Teaching of Psychology*, 22, s.46-48.
- Allen, R. R. And Rott, R. K.(1969). The nature of critical thinking. Theoretical Paper No:20. Madison, WI: University of Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.
- Aloqaili, S, A. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal Of King Saud University – Languages and Translation*, 24, 35-41.
- Altuntaş, E. Ç., Yılmaz, M. ve Turan, S. L. (2018). Biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19, 34-45.

- Argon, T. ve Selvi, Ç. (2011). *Teacher candidates' inclinations for critical thinking and their conflict management styles*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya-Turkey.
- Arslan, Ş. F. ve Ancın, V. (2016). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(2), 73-99
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2017) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 373-385. doi: 10.21547/jss.281737
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Bahceci, B. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bautista, G. Romiro, CynthiaGrace T. Valdez, Eleanor G. Garingan, Jamina G. Camayang, Dennis Norfel P. Horlador, Jefferson N. Manait, Elfie S. Reyes.(2018). Individual innovativeness of pre-service elementary grade teachers. *American Journal of Educational Research*. c. 6. s. 6: 617-620.
- Bayazıt, A. Kunduracı, A. Kırıkkanat, B. Demirbudak, D. Pelvanoğlu, E. Kılıç, H. Doğan, O. Diker- Coşkun, Y. (2019). *Eleştirel düşün.* Yeditepe Üniversitesi.
- Bayram, D. (2015). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim seviyeleri ve İngilizce yazma becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Beal, G. M. ve Bohlen, J. M. (1956). The diffusion process. Farm foundation, Increasing understanding of public problems and policies, 111-121.<http://purl.umn.edu/17351> Erişim tarihi: 15.04.2020.
- Berber, N. C. (2013). Tümdengelim yaklaşımına dayalı fizik laboratuvarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile ilişkisi. *Milli Eğitim*, 197, 228–243.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 679–693.
- Braman, O. R. (1999). Teaching peace to adults: Using critical thinking to improve conflict resolution. *Adult Learning*, 102(2), 30–32.
- Broadboer, J.T. and Keyser, B.B. (2000). An approach to teaching for critical thinking in health education. *Journal of School Health*, 70, 322-326.

- Brookfield, S. D. (1988). *Developing critical thinkers-challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Büte, M. (2019). *Endüstri 4.0 ve yapay zeka çağında kritik düşünme becerileri: Düşünme analizi ve düşüncede kalite standartları*. Nobel yayınları. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Clark, L.H. and Starr (1991) *Secondary and middle school teaching methods*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çatalbaş, G. (2018). *Cort düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çekmecelioğlu, H. (2002). *Bireysel, örgütsel yaratıcılık ve yaratıcılık için iş çevresinin düzenlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gebze Teknik Üniversitesi Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Çiçekli, G. (2019). *Okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilik algılarının sorumluluk duygusu davranışı ile yöneticilik kaygısı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Çolak, İ. Türkkaş-Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 67-86.
- Çuhadar, C., Bülbül, C. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Davis, H. A., Hartshorne, R. & Ring, G. (2010). Being an innovative teacher: Pre-service teachers' conceptions of technology and innovation, *International Journal of Education*, 2(1), 1-28.
- Davitt, S. J. (2008). *An exploratory study of principal innovativeness and leadership behavior*. Diss. University of Oregon.

- Demir Başaran, S. ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (4),106-118.844-853.
- Demiralay, R., Aybike Bayır, E., ve Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 5, 18.
- Demircioğlu, A.(2018). *Eleştirel düşünme eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık. s.215-219
- Dewey, John (1938). *Experience and education*, Macmillan Publishing Company, New York.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). *Eleştirel düşünmenin öğretimi*. A. Şimşek (Ed.), İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Drucker, P. (1985). The Discipline Of Innovation [*Elektronik Versiyon*]. Harvard.
- Duğan, Ö. ve Aydın, B. O. (2018). Halkla ilişkiler lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Selçuk İletişim*, 11(2), 179-195.<https://www.researchgate.net/publication/32636839>.
- Durmuş-İskender ve M., Kaş-Güner, C. Ve Oluk, A. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11, 490-497.
- Dutoğlu, G ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Ennis, R.H. (1985). “A logical basis for measuring critical thinking skills.” *Educational Leadership*, 42, s.:44-48.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*. 32(3), 179-186.
- Erdoğan, İ. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi anabilim dalı din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine birinceleme*. Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erişti, B. ve Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 17, 1234-1251
- Facione, P. A. (2013). Critical thinking: *What it is and why it counts*. Millbrae, CA: Measured Reasons and the California Academic Press. ISBN 13: 978-1- 89155707 - <http://www.insightassessment.com/pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Facione, P. A., Facione, N. C. And Giancarlo, C. A. F. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84
- Ferrett, S. K. (1997). *Peakperformance: Success in college and beyond* (2nd.Edition). Newyork: Glencoe McGraw-Hill
- Fındıkoğlu, İ. D. (2019). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri, öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirmeleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Flynn L.R. ve R.E. Goldsmith (1993). Identifying innovators in consumer service markets, *The Service Industries Journal*, 13, No. 3, pp. 97-109
- Gay, L.R. ve Airasian P. (1999). *Educational research: competencies for analysis and applications*. Sith Edition New Jersey: Merrill Publishing Company
- Goldsmith, R. E. and Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. InShavinina L. (Eds), *International Handbook of Innovativeness* (s. 321-322). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Göbel, D. Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gur-Erdogan, Duygu, SubhanEksioglu, Demet Zafer-Gunesand Gözde Sezen-Gultekin (2014). The relationship between social entrepreneurship characteristics and the personal innovativeness of prospective teachers. *Anthropologist*. 18 s. 3: 727-733.
- Gül, Ö. (2019). *Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri empatik eğilimleri ve karar verme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Gülveren, H. (2007) *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. DokuzEylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. İzmir.
- Gün, A.C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle demokratik değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.

- Güngör, N. B. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyoneliğine olan etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Handa, M. ve Gupta, N. (2009). Gender influence on the innovativeness of young urban Indian online shoppers. *Vision—The Journal of Business Perspective*, 13 (2), 25-32.
- Hofreiter, T. D., Monroe, M. C. & Stein, T. V. (2007). Teaching and evaluating critical thinking in an environmental context. *Applied Environmental Education & Communication*, 6(2), 149-157, DOI: 10.1080/15330150701598197
- Hurst, P. and Rust, V. D. (1990). *The quality of education and the working conditions of teachers*. In V. D. Rust & P. Dalin (Eds.), *Teachers And Teaching in The Developing World* (pp. 151-170). New York: Garland.
- Hurt, H. T., Joseph, K. and Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Imran, I. Ayub. 2016. Communication factors influencing academicians' innovative working behavior and its impact on their career advancement. *Jurnal Lingkar Studi Komunikasi*. c. 2. s. 1: 29-51.
- İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Jaskyte, K., Taylor, H. and Smariga, R. (2009). Student and faculty perceptions of innovative teaching. *Creativity Research Journal*, 21, 111-116.
- Kamla J, Lindauer J. (2002). Integrating critical thinking strategies in physical education, *Strategies*, 16(2), 27-29.
- Kanbay, Y. (2013). *Hemşirelik öğrencilerine verilen kritik düşünme eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kartal, T. (2012). *İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(12), 279–297.
- Karademir, A. Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (İnönü Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kartal, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kaya, S. (2017). *Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., and Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*, Routledge, 11-40.
- Kert, S. B. ve Tekdal, M. (2012). Farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin yenilikçilik algılarının karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 1150-1161.
- Kılıç, H. (Ed.).(2019). *Eleştirel düşün.*(2.baskı). İstanbul. Yeditepe Üniversitesi Yayınevi
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Kılıç, H. ve Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 25-37.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kong, S. L. (2001). Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore: Apreliminary investigation. 14.03.2020 tarihinde erişildi: https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/11504/1/AARE_2001_KongSL_a.pdf
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 10(1), 1-13.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Korucu, A. T. ve Olpak, Y. Z. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 111-127.

- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2007). Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi. *12-14 Mayıs Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Konya. Eğitim Yayınevi.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46–59.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Leaver-Dunn, D., Harrelson, G. L., Martin, M., & Wyatt, T. (2002). Critical thinking predisposition among under graduate athletic training students. *Journal of Athletic Training*, 37(4), 147.
- Linn, R. & Miller, M. (2005). *Measurement and assessment in teaching (9th Ed.)*. Upper Saddle River NJ: Merrill-Prentice Hall
- Lipman, M. (1988). "Critical thinking -what can it be?." *Educational Leadership*, 46, s.:38-43.
- Loken, M. L. (2005). *Critical thinking abilities of under graduate entry-level athletic training students*. Unpublished doctoral dissertation. The University of South Dakota, USA.
- Loogma, J., Kruusvall, J. & Ümarik, M. (2011). E-learning as innovation: exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808-817. Dakota, USA.
- Lu, J., Yao, J. E. And Yu, C. S. (2005). Personal innovativeness, social influences and adoption of wireless Internet services via mobile technology. *The Journal of Strategic Information Systems*, 14(3), 245-268.
- Matute-Vallejo, J., ve Melero-Polo, I. (2019). Understanding online business simulation games: the role of flow experience, perceived enjoyment and personal innovativeness. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(3).
- MEB (2014).19. *Milli Eğitim Şurası: Raporlar, Görüşmelere, Kararlar*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Messmann, G. ve Mulder, R. H. (2015). Reflection as a facilitator of teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*, 19 (2), 125-137.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). *Yenilikçi öğretmenler eğitimi - yenilikçi öğretmenler kaynak kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

- Mülhim, Z. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik özellikleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Noh, N. M., Hamzah, M., ve Abdullah, N. (2016). The Influence of demographic factor on personal innovativeness towards technology acceptance. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 68-75.
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme rehberi*. (çev. B. Aybek) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oke, A. Munshi, N. And Walumbwa, F. O. (2009). The influence of leadership on innovation processes and activities. *Organizational Dynamics*, 38, 1, 64-72.
- Onwuegbuzie, AJ. (2001). Critical thinking skills: a comparison of doctoral and master's level students. *College Student Journal*. 35(3).
- Othman, N. (2016). Exploring the innovative personality characteristics among teachers. *International Education Studies*. 9(4), 1-8.
- Ovbiagbonhia, Robert, Bas Kollöffel, Perry den Brok. P. 2019 Educating for innovation: students' perceptions of the learning environment and of their own innovation competence. *Learning Environments Research*.<https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-019-09280-3> [16.04.2020]
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 409-420.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Paul, R. and Elder, L. (2016). *Kritik düşünce-yaşamımızın ve öğrenmemizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (çev. E. Aslan, G.Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Perçin, F. (2019). *Programlama öğretiminde ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, teknoloji tutumlarına ve bireysel yenilikçilik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pihie, Z. A. L., Bagheri, A. ve Asimiran, S. (2014, November). School leadership and innovative principals: implications for enhancing principals' leadership knowledge and practice. In *European Conference on Management, Leadership & Governance* (p. 162). Academic Conferences International Limited. Erişim adresi:<https://search.proquest.com/openview/34bdfb6fbc6ad4f1204d054881a19df3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1796418>

- Polat, M. ve Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 142-159.
- Preiss, D. D, Castillo, J. C. ,Flotts, P. and Martin, S. E. (2013). Assessment of argumentative writing and critica lthinking in higher education: Educational correlates and gender differences Learning and individual differences, <http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Lindif.2013.06.004>
- Pugahan, A. Sandra, RoselloLyndon H. Roble. (2018). Teachers' innovativeness and achievements of students in planetrigonometry. *International Journal of Scientific Engineerin gand Research*.6, 26-30.
- Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63, 32–40.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (Fifth Edition). New York: FreePress.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations 5th ed.* New York: TheFreePress.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenimgören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of SportSciences*, 19(2), 92–110.
- Safa, B. S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1, 61-69.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme geliştirilebilir mi? *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 334.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 725-740.
- Slattey, P. (1990). Encouraging critical thinking: A strategy of commenting on collegepapers. *College Composition And Communication*, 41, 332–335.
- Solmaz, İ. (2019). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Suharyati, H. (2017). Interaction of relationship between job motivation with teacher innovativeness in improving education. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 2(2), 228-232.

- Swiger WS. (2005). *Correlation between critical thinking skills and decision making skills in athletic training and the examination of critical thinking differences across the curriculum*. Unpublished doctoral dissertation. West Virginia University. School of Physical Education. Morgantown, WV
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1 (2), 69-89.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). Türkçe Sözlük. Erişim: <http://www.tdk.gov.tr>
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada Değer Aracı Olarak: Yenilik Yönetimi ve Yenilikçi Örgüt Kültürü*. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Watson, G. and Glaser, M.E. (1964). *Watson –Glaser critical thinking appraisal manuel*. N. Y: HarcourtBrace World Inc.
- Wright, B. J. (2008). A global conceptualization of giftedness: A comparison of US and Indian Gifted Education Programs. Alınma adresi:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503623.pdf> Alınma tarihi: 20.05.2020
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilimler öğretiminde eleştirel düşünme ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilimler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, S. (2000). Rekabetçi avantaj sağlamada yaratıcılık ve yenilik. *Verimlilik Dergisi*, Milli Produktivite Merkezi Yayını, (3), 79–92.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, H.İ. ve Şensoy, Ö. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.37,611-648.
- Yıldız, E. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abat İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz Öztürk, Z. ve Summak, M. S. (2014). Investigation of primary school teachers individual innovativeness. *International Journal of Science Culture and Sport*.
- Yılmaz, N. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına yönelik algılanan özelliklerin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, mesleki doyumlarının, özyeterlik inançlarının ve bireysel yenilikçiliklerinin kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Yi, M.Y., Fiedler, K. D. and Park, J. S. (2006). Understanding the role of individual innovativeness in the acceptance of IT-Based innovations: Comparative analyses of models and measures. *Decision Sciences*, 37 (3), 393-426.
- Yuan, F. and Woodman, R.W. (2010). Innovative behavior in the work place: *The Role of Performance and Image Outcome Expectations*, *Academic Management Journal*,53(2), 323-342.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *Journal of Psychology*, 137(6), 517-543. doi: 10.1080/00223980309600633

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım ;

Ekte bulunan ölçekler, İngilizce öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik tez araştırmama veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. İfadelerin **doğru ya da yanlış** cevabı yoktur; önemli olan sizin ne düşündüğünüzdür. Bu araştırmanın hedefine ulaşması; sizlerin vereceği **içten ve samimi** cevaplara bağlıdır. **İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Bilgileriniz bu araştırma kapsamında kullanılacak olup gizli tutulacaktır.**

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Meltem ATALAY ALTAŞ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Yüksek Lisans Öğrencisi

meltemxatalay@gmail.com

Mezun Olduğunuz Lisans Programı :

Eğitim Düzeyiniz:() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer.....

Çalıştığınız Okul Türü:() İlkokul () Ortaokul () Lise

Kıdeminiz :() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıl ve üzeri

Yurtdışı Deneyiminiz var mı? () Var () Yok

AB projesi hazırladınız mı?() Evet () Hayır

Çalıştığınız İlçe :() Merkezefendi () Pamukkale

Ek 2. Eleştirel Düşünme Ölçeği

1-Hiç katılmıyorum 2-Çoğunlukla katılmıyorum 3-Kısmen katılıyorum

4-Çoğunlukla katılıyorum 5-Tamamen katılıyorum

1. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.
2. Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım
3. Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.
4. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.
5. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümüdürüm
6. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim
7. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım
8. Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.
9. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.
10. Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulayım
11. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.
12. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.
13. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.
14. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.
15. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim
16. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım
17. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.
18. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm
19. Çalışmalarımlı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım
20. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim

21. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim
22. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim
23. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim
24. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım
35. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim
26. Herhangi bir yazı okuduğumda anafikri çabucak bulabilirim
27. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim
28. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum
29. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım
30. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım
31. Karşıma çıkan zorlukları kolayca atıyabilirim
32. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam
33. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım
34. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım
35. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım
36. Derslerime ve çalışmalarıma karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim
37. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim
38. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim
39. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım
40. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm
41. Kendime güvenirim
42. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim
43. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.
44. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm
45. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.
46. Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum
47. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem
48. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım
49. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim

Ek 3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

Yönerge:		UygunlukDüzeyi				
		KesinlikleKatılmıyor	Katılmıyorum	Ortadayım	Katılıyorum	KesinlikleKatılıyorum
Bireyler, çevrelerine farklı yollarla tepki verirler. Aşağıdaki ifadeler, bireylerin butepkilerinden bazılarını oluşturmaktadır. Her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yukarıdaki seçeneklerden birini işaretleyerek (<input type="checkbox"/>) belirtiniz. İfadelerinde doğruya da yanlış yanıtları yoktur, lütfen ifadeyi okuduktan sonra ki aklınıza gelen ilk düşünceyi işaretleyiniz.						
s1	Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sıklık bana başvururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s2	Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s3	Birşeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s4	Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s5	Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s6	Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s7	Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun Kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s8	Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s9	Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s10	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s11	Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s12	Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s13	Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s14	Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s15	Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

s16	Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s17	Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s18	Yeni fikirlere açığımdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheliyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Puanlama:

Bireysel Yenilikçilik Puanı = 42 + (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddelerin puanlarının toplamı) – (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddelerin puanlarının toplamı)

80 üstü puan alanlar **Yenilikçi** (*Innovators*) olarak sınıflandırılır.

69 ve 80 arası puan alanlar **Öncü** (*Early Adopters*) olarak sınıflandırılır.

57 ve 68 arası puan alanlar **Sorgulayıcı** (*Early Majority*) olarak sınıflandırılır. 46 ve 56 arası puan alanlar **Kuşkucu** (*Late Majority*) olarak sınıflandırılır.

46 altı puan alanlar **Gelenekçi** (*Laggards*) olarak sınıflandırılır.

Genel olarak, 68 üstü puan alan kişiler oldukça yenilikçi olarak değerlendirilirken, 46 altı puan alanlar yenilikçilikte düşük olarak görülmektedir.

Kaynak: Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 150-164

Ek 4. MEB İzin Onayı



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.4950632
Konu : Anket Uygulama İzni

07/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22/02/2019 tarih ve 3851 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Yüksek Lisans Öğrencisi Meltem ATALAY ALTAŞ, tez danışmanı öğretim üyesi Doç. Dr. Necla KÖKSAL'ın sorumluluğunda " İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi " başlıklı tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerinde yer alan okullarda görev yapan İngilizce Öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2018/2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı İle Aynıdır
Mahmut TUR
Memur
08.03.2019

OLUR
07/03/2019
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: ab20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin
Telefon
Belgegeçer

: Sefa GELMİŞ - Şef
:(0 258) 234 20 92
:(0 258) 265 01 69-Strateji Şb.

Belgegeçer ile onaylanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9ba1-6405-319e-8103-39f0 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Meltem
Soyadı	ATALAY ALTAŞ
Doğum yeri ve tarihi	Den Haag / HOLLANDA 01.08.1991
Adresi ve e-posta adresi	Merkezefendi/ DENİZLİ meltemxatalay@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Beşeylül İlköğretim Okulu-Nazilli/AYDIN
Ortaöğretim	Uşak Şehit Abdülkadir Kılavuz Anadolu Öğretmen Lisesi /UŞAK
Yükseköğretim (Lisans)	Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği, İZMİR (2009-2013).
Yükseköğretim(YüksekLisans)	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, DENİZLİ
Yabancı Dil	
YDS (2014)	85,0
YDS (2019)	82,5
Mesleki Deneyim	
2013-	Milli Eğitim Bakanlığı