

767578

**YABANCI DİL YAZMA ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
BECERİLERİNİN KULLANIMININ BAŞARIYA ETKİSİ**

Ebru Şenkaya

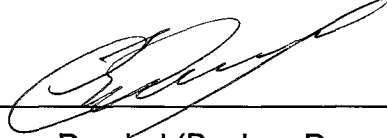
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

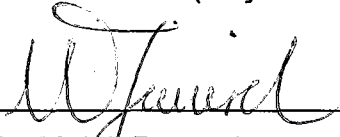
Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2005

**KABUL VE ONAY**

Ebru Şenkaya tarafından hazırlanan 'Yabancı Dil Yazma Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kullanımının Başarıya Etkisi' başlıklı bu çalışma, 14.06.2005 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

  
Prof. Dr. Özcan Demirel (Başkan-Danışman)

  
Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel

  
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı

  
Yrd. Doç. Dr. Banu Yangın

  
Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

14.06.2005



Ebru Şenkaya

*Ata Eren'e ...*



## TEŞEKKÜR

Eğitim bilimleri program geliştirme alanına küçük bir katkı olmasını dilediğim bu araştırmanın gerçekleşmesinde bana değerli önerileri ve rehberliği ile yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel'e, çalışmamın her aşamasında değerli fikirleri ve destekleri ile yanımda olan Sayın Doç Dr. Selahattin Gelbal'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı'ya ve görüşleri ile çalışmamda bana yol gösteren değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Banu Yangın ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş'a; ayrıca çalışmama katkı sağlayan Başkent Üniversitesi Hazırlık Bölümü öğrencilerine sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmamın istatistik hesaplamalarında yardımını esirgemeyen meslektaşım ve değerli arkadaşım Taner Yapar'a da teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, çalışmamın her aşamasında manevi desteklerini esirgemeyen annem, babam, ablam ve değerli eşi Ali Rıza Yurdabak 'a teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak gerek sabrı, gerek manevi desteği ve sevgisi ile her an yanımda olan sevgili eşim, hayat arkadaşım Tolga'ya ve sabır ile benden ilgi bekleyen canım oğlum Ata Eren'e çok teşekkür ediyorum.

Ebru şENKAYA

## ÖZET

ŞENKAYA, Ebru. *Yabancı Dil Yazma Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kullanımının Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2005.

Bu araştırmada yabancı dilde yazma programı içinde eleştirel düşünme becerileri kullanımının öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesindeki başarısı incelenmiştir.

Bu amaçla, (1) eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasındaki genel akademik başarı farkı, (2) eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasındaki kelime bilgisi başarı farkı, (3) eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasındaki içerik ve organizasyon başarı farkı, (4) eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasındaki dil kullanımı başarı farkı hesaplanmıştır.

Araştırma ortalamaları aynı ve ön sınav t- testi sonucunda 0,05 düzeyinde manidar bir fark görülmeyen iki hazırlık sınıfıyla, toplam 40 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler, okulun ölçme değerlendirme bölümünde görev yapan öğretim elemanları tarafından geliştirilen 'dereceli puanlama ölçeği' ile toplanmıştır. Öğrencilerin yazma programında akademik başarılarının belirlenmesi için 2003-2004 öğretim yılı ikinci döneminde uygulanan son sınavda (progress test 7) yazma becerilerini gösterdikleri bölümden aldıkları puanlar kullanılmış, ortalamalarının anlamlı olup olmadığı t- testi kullanılarak belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme becerilerini kullanarak yabancı dilde yazdıkları yazıları değerlendirmek amacıyla geliştirilen dereceli puanlama ölçeğinin kapsam geçerliği uzman görüşleri alınarak , güvenilirliği ise puanlayıcı güvenilirliği ile hesaplanmıştır.

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubunun son sınav not ortalamaları,geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun not ortalamalarından daha yüksektir.
2. Eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin son sınav kelime bilgisi puan ortalamaları, geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.
3. Eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin son sınav içerik ve organizasyon puan ortalamaları, geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.
4. Eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin son sınav dil kullanımı puan ortalamaları, geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

### **Anahtar Sözcükler**

eleştirel düşünme, eleştirel düşünme becerileri, yazma becerisi.

## ABSTRACT

ŞENKAYA, Ebru. *The Effect Of Using Critical Thinking Skills On Success In Teaching Writing In A Foreign Language*, M.A. Thesis, Ankara, 2005.

The aim of this research is to study the effects of using critical thinking skills on developing writing skills of students learning a foreign language.

This research examined (1) academic success difference between the class which used critical thinking skills for developing writing skills in a foreign language and the one which used only traditional approach for developing writing skills in a foreign language, (2) the success difference of the students in vocabulary in the class which used critical thinking skills for developing writing skills in a foreign language and the class which used only traditional approach, (3) the success difference of the students in organization and content in the class which used critical thinking skills for developing writing skills in a foreign language and the class which used only traditional approach, (4) the success difference of the students in language use in the class which used critical thinking skills for developing writing skills in a foreign language and the class which used only traditional approach.

The research was conducted with 40 students from two preparatory classes whose averages were the same. The data were collected through 'rating scale' developed by the teachers employed in Testing and Evaluation Department of the school. In order to identify the academic success of the students in writing lessons the grades obtained from the post test (progress test 7) which was applied in the second term of 2003-2004 academic year were used. T- test was used to identify the significance of academic success difference.

The content validity of the rating scale which was developed to assess the writings produced using critical thinking skills was calculated by the experts in this field.



Findings of the study could be summarized as below:

1. There is a significant difference between the success of the class which used critical thinking skills for developing writing skills in a foreign language and the one which used only traditional approach for developing writing skills in a foreign language.
2. There is a significant difference between the grades received from the vocabulary section by the students in the class which used critical thinking skills for developing writing skills in a foreign language and the class which used only traditional approach.
3. There is a significant difference between the grades received from the organization and content section by the students in the class which used critical thinking skills for developing writing skills in a foreign language and the class which used only traditional approach.
4. There is a significant difference between the grades received from the language use section by the students in the class which used critical thinking skills for developing writing skills in a foreign language and the class which used only traditional approach.

**Key Words**

critical thinking, critical thinking skills, writing skill

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar .....	xii

### BÖLÜM

1. GİRİŞ .....	1
1.1 PROBLEM DURUMU .....	1
1.1.1 Eğitim .....	1
1.1.2 Eğitim Programı ve Öğeleri .....	3
1.1.3 Yabancı Dil Eğitim Programı .....	5
1.1.3.1 İletişimci Dil Öğretimi .....	7
1.1.4 Dil Dersinin Planlanması ve İçerik Tasarımı .....	12
1.1.4.1 Dil Dersi Tasarımı .....	13
1.1.4.1.1 Yapısal Ders Tasarımı .....	14
1.1.4.1.2 Durumsal Ders Tasarımı .....	14
1.1.4.1.3 İşlevsel Ders Tasarımı .....	14
1.1.4.1.4 Beceri Tabanlı Ders Tasarımı .....	15
1.1.4.1.5 İşlem Tabanlı Ders Tasarımı .....	15
1.1.4.1.6 İçerik Tabanlı Ders Tasarımı.....	16
1.1.5 Düşünme .....	17
1.1.6 Düşünme Becerileri .....	20
1.1.7 Düşünme Becerilerinin Öğretimi .....	20
1.1.8 Eleştirel Düşünme .....	25
1.1.9 Eleştirel Düşünme Becerileri .....	28
1.1.10 Sınıfta Eleştirel Düşünme Becerileri .....	33
1.1.11 Yabancı Dil Eğitimi ve Eleştirel Düşünme .....	37
1.1.12 Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerileri ve Eleştirel Düşünme .....	38

1.2	ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	45
1.3	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	46
1.3.1	Türkiye'de Yapılan Araştırmalar .....	46
1.3.2	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	50
1.4	PROBLEM CÜMLESİ .....	53
1.4.1	Alt Problemler .....	53
1.5	SAYILTILAR .....	54
1.6	TANIMLAR .....	54
1.7	SINIRLILIKLAR .....	55
<b>2.</b>	<b>YÖNTEM .....</b>	<b>56</b>
2.1	ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....	56
2.2	DENEL İŞLEM BASAMAKLARI .....	57
2.3	DENEL İŞLEM MATERYALİ .....	58
2.4	DENEKLER .....	60
2.5	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	63
2.6	ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ .....	65
2.7	VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	71
<b>3.</b>	<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>72</b>
3.1	BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU .....	72
3.2	İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU .....	76
3.3	ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU .....	80
3.4	DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU .....	83
<b>4.</b>	<b>SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>87</b>
4.1	SONUÇLAR .....	87
4.2	ÖNERİLER .....	88

<b>KAYNAKÇA</b> .....	91
<b>EKLER</b> .....	100
Ek 1 .....	101
Ek 2 .....	103
Ek 3 .....	105
Ek 4 .....	106
Ek 5 .....	107
Ek 6 .....	108
Ek 7 .....	112
Ek 8 .....	113
Ek 9 .....	114
Ek 10 .....	115
Ek 11 .....	117
Ek 12 .....	137
Ek 13 .....	139
Ek 14 .....	140
Özgeçmiş .....	141

## TABLOLAR

### TABLO

I -1	Lipman'a (1988) Göre Düşünmeyle Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar .....	28
I - 2	Eleştirel Düşünme Ders Planlarını Yeniden Modelleme .....	37
I - 3	Yabancı Dilde Yazma Öğretiminde Önem Verilmesi Gereken Noktalar .....	39
II -1	Araştırma Yöntem Modeli .....	56
II - 2	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Sınav Notlarına İlişkin t- Testi Sonuçları .....	61
II - 3	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Sınav Kelime Bilgisi Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları .....	62
II – 4	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Sınav İçerik ve Organizasyon Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları .....	62
II – 5	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Sınav Dil Kullanımı Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları .....	63
II – 6	Ön Sınav ve Son Sınav Kapsam Geçerliliği .....	64
II – 7	Analitik Puanlama Ölçeği .....	66
II – 8	Bütüncül Ölçüt .....	67
II – 9	Dereceli Puanlama Ölçeğinin Kapsam Geçerliliği .....	69
II – 10	Dereceli Puanlama Ölçeğinin Puanlayıcı Güvenirliği .....	70
III - 1	Deney ve Kontrol Gruplarının Son Sınav Notlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri .....	72
III - 2	Deney ve Kontrol Gruplarının Son Sınav Kelime Bilgisi Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri .....	77
III - 3	Deney ve Kontrol Gruplarının Son Sınav İçerik ve Organizasyon Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri .....	80
III - 4	Deney ve Kontrol Gruplarının Son Sınav Dil Kullanımı Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri .....	84

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, tanımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

#### 1.1 PROBLEM DURUMU

##### 1.1.1 Eğitim

“Eğitim”, belli bir konuda, bir bilgi ve bilim dalında yetiştirme ve geliştirme, eğitime işi ya da çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmeye yardım etme, terbiye olarak tanımlanabilir (Türkçe Sözlük 1992, 435). Ertürk’e göre (1979, 9) ise eğitim, disiplin, sosyal hizmet, kazantı, öğrenim, sosyal kurum, kasıtlı kültürlenme süreci olarak tanımlanır. Ancak, eğitimi birinci anlamda ele alırsak normal fakat istenmedik insan davranışını istendik yönde değiştirme ya da insana yeni davranışlar kazandırma işini en verimli şekilde nasıl yapılabileceği ile ilgili bütün bilgi, beceri ve uygulamaları kapsayan bir disiplin diyebiliriz. Bu kelimeyi bu anlamda kullanarak eğitim bilimi deyimiyse aynı anlamı kastetmiş oluruz.

Eğitim tanımlamalarında John Dewey’e gelinceye kadar “uzak hedefle kenetlilik” niteliği çok yaygın olmuştur. John Dewey’in 1900’lerdeki yansıtımlarına göre, Klasik Yunan tanımlamalarında sosyal amaçlara ağırlık verilmiş sosyal çevreye uyan bireysel gücün burada sabitlenmiş, Rönesansta ise bireye dönük yaklaşımlar, 18. yüzyılda ise bireysellik ve milliyetçilik ile birlikte işlenmiştir. 19. yüzyılda ise insanîyetçiliği merkeze alan tanımlara rastlanmıştır. 20. yüzyılın başlarında bu tanımlarda sosyal etkililik birinci planda görülmektedir.

Eğitim tanımlarını felsefi açıdan inceleyecek olursak idealist anlayışa göre eğitim, özgür ve bilinçli insanoğlunun Allah'a olan yükseltici uyum çalışmalarının bitimsiz sürecidir. Realist anlayışa göre eğitim, yeni kuşaktaki bireylere kültürel mirası aktararak, onları yetişkinler toplumuna uyuma hazırlama sürecidir. Pragmatist anlayış ise eğitimi birey yaşantılarının yeniden inşa edilme sürecidir. Bütün bu tanımlardan, Ertürk, ortak bir nokta çıkararak eğitimi bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır.

Eğitim ile ilgili yapılan tanımlardaki üç ortak yön, bireyin yeteneklerini geliştirmesi gerektiği, bireyde davranış değişikliğinin kendi yaşantısı yoluyla oluşturduğu ve eğitimin bir süreç olduğudur. Bireyin yetiştirilmesi için bazı koşulların oluşturulması gerekir. Bu koşullar, bireyin bu işe istekli olması, ilgi duyması, zihinsel ve bedensel güçlerinin, yeteneklerinin uygun olması, eğitim için yer, zaman araç ve öğretmen bakımından elverişli olması ve bireyin davranışlarını değiştirebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumun kazandırılmasıdır (Taymaz 1997, 3).

Tanımda da görüldüğu gibi insan bulunduğu durumda yeterli görülmediği için istendik davranışlarla donatılmak istenir ve bu hedefe ulaşmak için insan belli bir sistemin içine sokulup bu sistemde o davranışları kazanıp kazanmadığına bakılır, kazandıysa ne derece kazandığı izlenir, eksikler ve yanlışlar saptanıp sistem yeniden düzenlenir. Eğitim, bu özellikleri taşıdığı için açık bir sistemdir. Girdiler, işlemler ve çıktılarından oluşur. Kişide bulunması gereken davranışlar eğitimimin hedefleridir. Bu iş eğitimde programlar yoluyla yapılır çünkü program kişide gözlemlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütün olarak tanımlanabilir (Sönmez 1986, 20-26).

### 1.1.2 Eğitim Programı ve Öğeleri

Demirel'e göre (2000, 5) eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir. Bu tanımda bahsedilen yaşam boyu öğrenme süreci içinde bulunan bireydir. Okulda ile kastedilen okulda yapılan etkinlikler, okul dışında ise okul çevresindeki ve program dışı etkinlikler olarak kabul edilir. Eğitimde planlanmış etkinlikler büyük rol oynar. Bu yüzden eğitim programlarının planlı olması gerekir. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları sayesinde olur. Programın içinde sistemli bir yapılanma ve sistematik bir süreç bulunmaktadır.

Bir eğitim programının dört temel ögesi bulunmaktadır :

- 1- hedef
- 2- içerik
- 3- öğrenme-öğretme süreci
- 4- ölçme-değerlendirme

Hedef ile kastedilen öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar, içerikte ise eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular, öğretme – öğrenme sürecinde ise hedeflere ulaşmak için uygulanacak öğrenme- öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ve ölçme – değerlendirmede ise hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarı kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü değerlendirilmektedir. Bütün bu öğeler kendi içinde dinamik olmalıdır. Bu öğelerden birindeki değişiklik diğerlerini de etkilemektedir.

Eğitim programı tasarımı, bu öğelere farklı ağırlıklar verilerek oluşturulur. Kısaca, aşağıdaki dört soruya yanıt aranır:

- 1- Ne yapılmalıdır?



- 2- Konu alanı neleri içermektedir?
- 3- Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri kullanılmalıdır?
- 4- Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçları kullanılmalıdır?

Ne yapılmalıdır? sorusuna cevap ararken eğitimdeki hedefler göz önünde tutulur. Bu hedefler öğretimi yönlendirmesi, öğretme- öğrenme işlemlerini ortaya koyması ve ölçmelere rehberlik etmesi açısından gereklidir. Hedefler, öğrencilere kazandırılması için seçilen istendik davranışlardır ve aşamalı olarak üç alanda sınırlandırılır. Bu alanlar Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan ve Devinişsel Alandır. Bilişsel Alan, zihinsel öğrenmelerin ağırlıklı olarak yer aldığı ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Alt basamakları ise bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Duyuşsal alan ise duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Bu alanın alt basamakları ise alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirmedir. Devinişsel alanı ise zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin geliştirdiği alandır ve algılama, kurulma, klavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır. Programın içerik boyutuna belirlenen amaçlara ulaşmak için yapılacak etkinlikler yer alır. Öğretilecek konular düzenlenir ve bu konular düzenlenirken somuttan soyuta, basitten karmaşığa, parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere ve yakın çevreden uzağa doğru sıralama yapılır. Çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgilere uyum gösteren bir içerik olmalı, konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin önkoşulu olmalıdır. Eğitim durumlarını düzenlerken ise öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Bu yüzden hedeflerle tutarlı öğretme ve öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu etkinlikler, giriş, gelişme ve sonuç olarak üç aşamada öğrenciye sunulmalıdır. Ayrıca, her bireyin farklı öğrenme biçimleri göz önünde tutulmalıdır. Öğrenme sırasında kullanılabilecek teknikler ortaya konulmalıdır. Bu teknikler, öğrenenin öğrenme sırasında meşgul olduğu düşünce ve davranışları içermelidir ve uygun öğrenme- öğretme modelleri seçilmelidir. En sonunda öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanmadıkları hakkında bir

yargıya varmak için bir ölçme aracı geliştirerek sınama durumları düzenlenmelidir (Demirel 2000, 7- 159).

### 1.1.3 Yabancı Dil Eğitim Programı

İkinci ya da yabancı bir dil olarak İngilizce öğretimi 2. Dünya savaşından sonra önemli bir etkinlik olmuştur. Göçmenler, kaçaklar ve yabancı uyruklu öğrenciler İngiltere’de, Kanada’da ve Amerika’da ve Avustralya’da İngilizce kurslarına büyük bir istek oluşturmuştu. İngilizce’nin ulusal iletişim dili olarak rolü 1950’lerde genişlemiştir. İngilizce, uluslararası ticarete, turizmde giderek önem kazanmıştır. Bu önem, radyonun, sinemanın gelişimi tarafından desteklenmiştir.

İngilizce dil öğretimi mesleğinin ilk adımları yöntemde yeni yönler keşfetmek oldu. Dil öğrenenlerin değişik ihtiyaçlarını karşılamak için daha güncel, dil ve dil öğrenmenin doğasını yansıtan öğretim yöntemlerine ihtiyaç olduğu saptandı. Dilbilimi uzmanlara bir kaynak oldu. 1950 ve 60’larda İngiltere’de, uygulamalı dil bilimciler, 1930’lardaki sözlü yaklaşımı dil bilgisi ve kelime dersleriyle birleştirerek yeni bir yöntem geliştirdiler. Bu yöntem durumsal (situational) ya da yapısal-durumsal yaklaşım (structural-situational) olarak bilindi. Robert O’Neill’in Kernel serileri bu yöneme dayalı iyi bilinen ders kitaplarıydı. 1960’larda Amerika’da daha güçlü bir yöntem dil öğretimini etkiledi. Stern, 1958 ile 1969 yılları arasında “Audioline-Quilizm”in altın dönemi olarak adlandırmıştır. Bu dönemde teknik öğretme, öğrenilen örneklerin yeni ortamlarda uygulanmasını içeren etkinliklerin oluşturduğu otomatikleşmenin taban olduğu diyalogların tekrarı ve örneklerin uygulanması kullanılmıştır. Ancak, yine de öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamakta bir eksiklik olduğu hissedilmiştir. Bu düşünceye ilk cevap olarak 1970’lerde yabancı dillerin okul sisteminde öğretilmesi, hangi yıl bu öğretimin programa katılacağı ve ne kadar süre ağırlık verileceğini belirlemek için bir görüş belirtildi. 1969 yılında Avrupa Birliği toplumda etkili yabancı dil öğrenmeyi desteklemek için bazı kararlar aldı. Örneğin, Avrupa ülkeleri arasında tam olarak anlaşmayı sağlamak için dil engellerinin ortadan kalkması gerektiğinden bahsetti. Buna karşın dil bilgisi çeşitliliğinin Avrupa’nın

kültürel bir mirası olduğunu ve de bu yüzden modern dillerin birlikteliği bozarak değil entelektüel bir zenginlik kaynağı olarak sunulması gerektiğinden bahsetti. Bu yüzden modern Avrupa dilleri çalışmaları genelleştirilirse Avrupa'da tam anlamıyla bir anlayış ve işbirliği sağlanacağına değindi. (Richards 2001, 23-27)

Bütün bu düşüncelerin oluşturduğu son yüzyılın en iyi yaklaşım ve yöntemlerini sıralamak gerekirse:

Grammar Translation Method (1800-1900)

Direct Method (1980-1930)

Structural Method (1930-1960)

Reading Method (1920-1950)

Audiolingual Method (1950-1970)

Situational Method (1950-1970)

Communicative Approach (1970-present)

Bu metotların hepsine değişik zamanlarda da tercihler olmuştur. Bazı bölgeler belirli bir yöntemi tercih ederken bazıları o yönteme karşı çıkmıştır ve bugün de bu hala geçerlidir. Örneğin "Grammar Translation" yöntemi eski de olsa dünyanın bazı bölgelerinde hala kullanılmaktadır. Ancak şu da bilinmelidir ki yöntemler dil öğretiminde öğretimi sürecini belirtse de "Nasıl ve ne öğretmeye ihtiyaç vardır?" sorusunun öğretimin içeriğini oluşturduğunu fark etmek önemlidir.

Bilindiği gibi herhangi bir dil programında öğretim zamanı sınırlıdır. Çözülmesi gereken problemlerden biri dilin bütününden ne seçilmesi ve ders kitapları ile öğretim materyallerinin içine nelerin katılmasıdır. Bu "seçme problemi" olarak adlandırılmıştır. 20.yy'ın ilk senelerinde dikkati çeken iki seçme problemi vardı: kelime ve dilbilgisi seçimi. Bu iki seçme problemine yaklaşımlar dil öğretimini de ders programı için temellerin atılmasına vesile oldu.

Böylece içerik tasarımına ilk yaklaşımların altında yatan varsayımlar 20.yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- 1- Dilin ana bölümleri kelime ve dilbilgisidir.
- 2- Öğrenenler her yerde aynı ihtiyaçlara sahiptir. (Bu odaklama “Genel İngilizce” için daha çok geçerliydi”)
- 3- Öğrenenlerin ihtiyaçları, dil ihtiyaçları açısından açıkça belirlenir.
- 4- Bir dil öğrenme sürecinin büyük bir bölümü ders kitabı tarafından belirlenir.
- 5- Yabancı bir dil olarak İngilizce'nin öğretimindeki ortamı önemlidir (Richards 2001, 2-27).

Bütün bu varsayımlara sürekli cevaplar üretildi. 1975 yılında dil öğretimine yeni bir yön olarak “Communicative Language Teaching” (iletişimci dil öğretimi) adı altında bir yöntem ortaya çıktı ve dil öğretiminin hedefleri, doğası ve süreci hakkında temel varsayımların tekrar incelenmesini sağlayarak büyük bir alanda ilgi ve heves uyandırdı.

#### 1.1.3.1 İletişimci Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching)

İletişimci dil öğretimi, 1970'lerde dil bilim alanındaki değişimlere ve Avrupa Topluluğu gibi grupların girişimlerinin bir sonucu olarak Avrupa'da dil öğretimine yeni yaklaşım ihtiyacına bir cevap olmuştur. Dil bilimi, dil becerilerinin ana bileşeni olan dil bilgisine odaklanmadan uzaklaşarak iletişimin değişik ortamlarında konuşarak dili nasıl kullanacağımız düşüncesine hareket etmiştir. [İletişimde dili kullanma kapasitesi ortama, katılanların rollerine ve transferin doğasına yani iletişim yeterliliğine dayanır.]

Uygulamalı dil bilimciler, bu fikri dil öğretimine uygulamanın yollarını aradılar. Ancak iletişim yeterliliğini öğretecek daha farklı bir ders programına ihtiyaç vardı. Önceki ders programı insanların dildeki cümleleri fark edip üretme kapasitelerinin altında yatan dilbilgisine dayanıyordu. 1976'da Wilkins “Threshold Level” adlı kitabında iletişimci ders programıyla ilgili öneriler

sunmuştur. Bu ders programı üç kategoriden oluşmaktaydı: Semantik-dilbilgisi anlamı, modal anlamı ve iletişimci fonksiyonu(işlevi). Semantik dilbilgisi ile kastedilen zaman, süreklilik, sıklık, sıra, modality, kesinlik ve inanma ölçeği, iletişim dilemeler, iltifatlar ve öneriler kastedilir. Tabi bunlardan en çok ilgi çeken üçüncü kategori, dil ders programı hakkında yararlı ve pratik olarak algılandı. Yalden, o zamanki ders programı tasarımcılarının hedeflerini şöyle anlatır:

Öğrencilerin hedef dilde öğrenmek istedikleri amaçlar, bu dili kullanabilecekleri ortamlar, hedef dildeki rollerin sosyal olarak tanımlanması, onları katılabilecekleri iletişimsel olaylar ve bu olaylardaki dilin işlevleri, öğrenenlerin konuşmak için ihtiyaç duyacakları düzyazı ve anlamlı dil kullanma becerileri, öğrenenlerin konuşma ve yazma dilinde ihtiyaç duyacakları çeşitlilik ve seviye, dil bilgisi ve kelime içeriğidir (akt. White, Yalden 1987, 86-87).

İletişimci yaklaşımın uygulanması için çeşitli öneriler arttıkça ve geliştikçe uygulamalı dil bilimciler çalışmanın diğer alanlarına, ders programlarının nasıl gelişeceğini ve program geliştirme alanlarındaki geliştirilmiş prosedürlere nasıl uygulanacağını düşünmeye başladılar.

Program geliştirme süreci ve doğası ile ilgili söylenenlerden en önemlisi 1949 yılında Tyler tarafından 1950'ler boyunca program çalışmalarını tekrar gündeme getiren bir kitabında söylenmiştir. Onun yaklaşımı daha sonra basit bir modele indirgenerek şöyle gösterilmiştir.

Hedef ve davranışlar



İçerik



Organizasyon

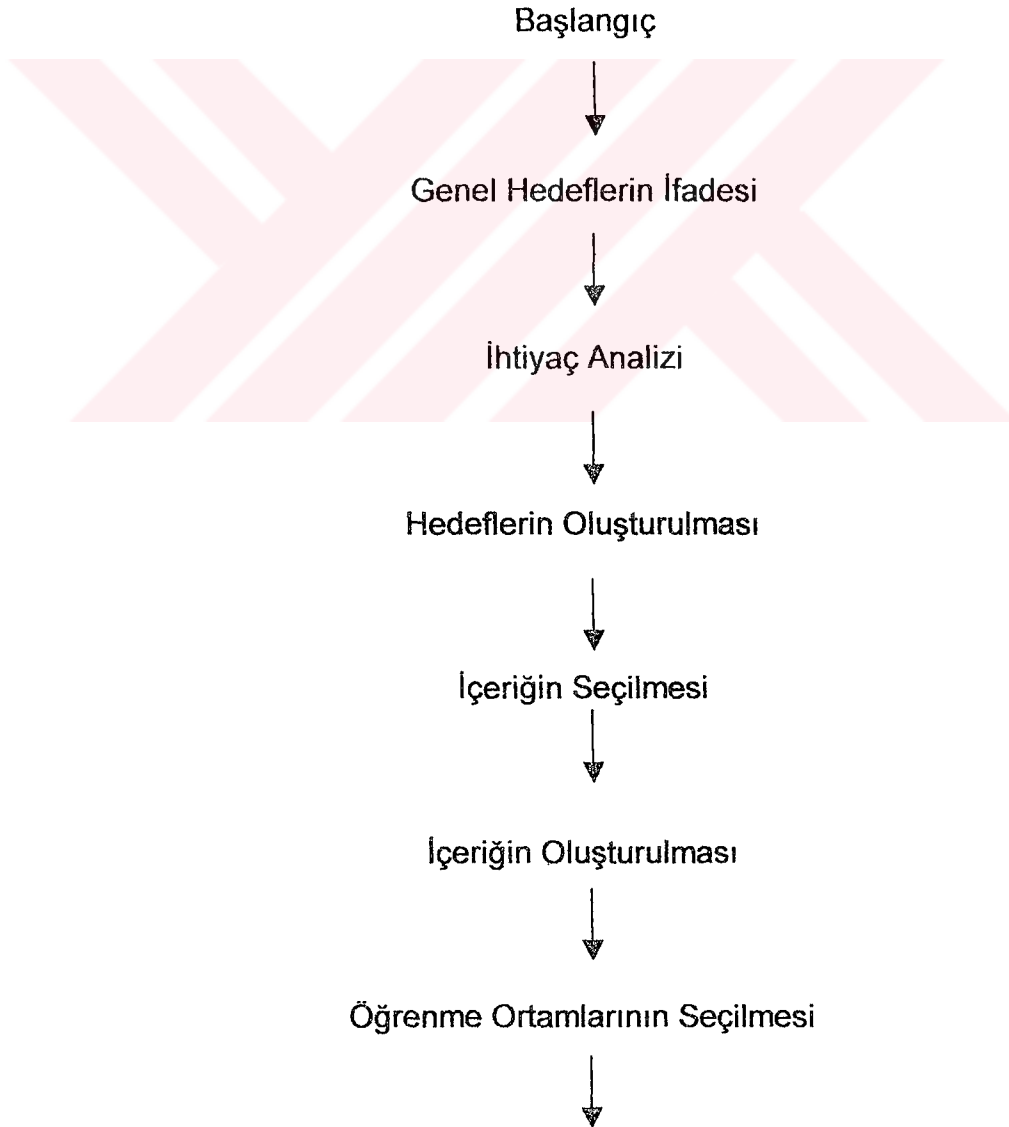


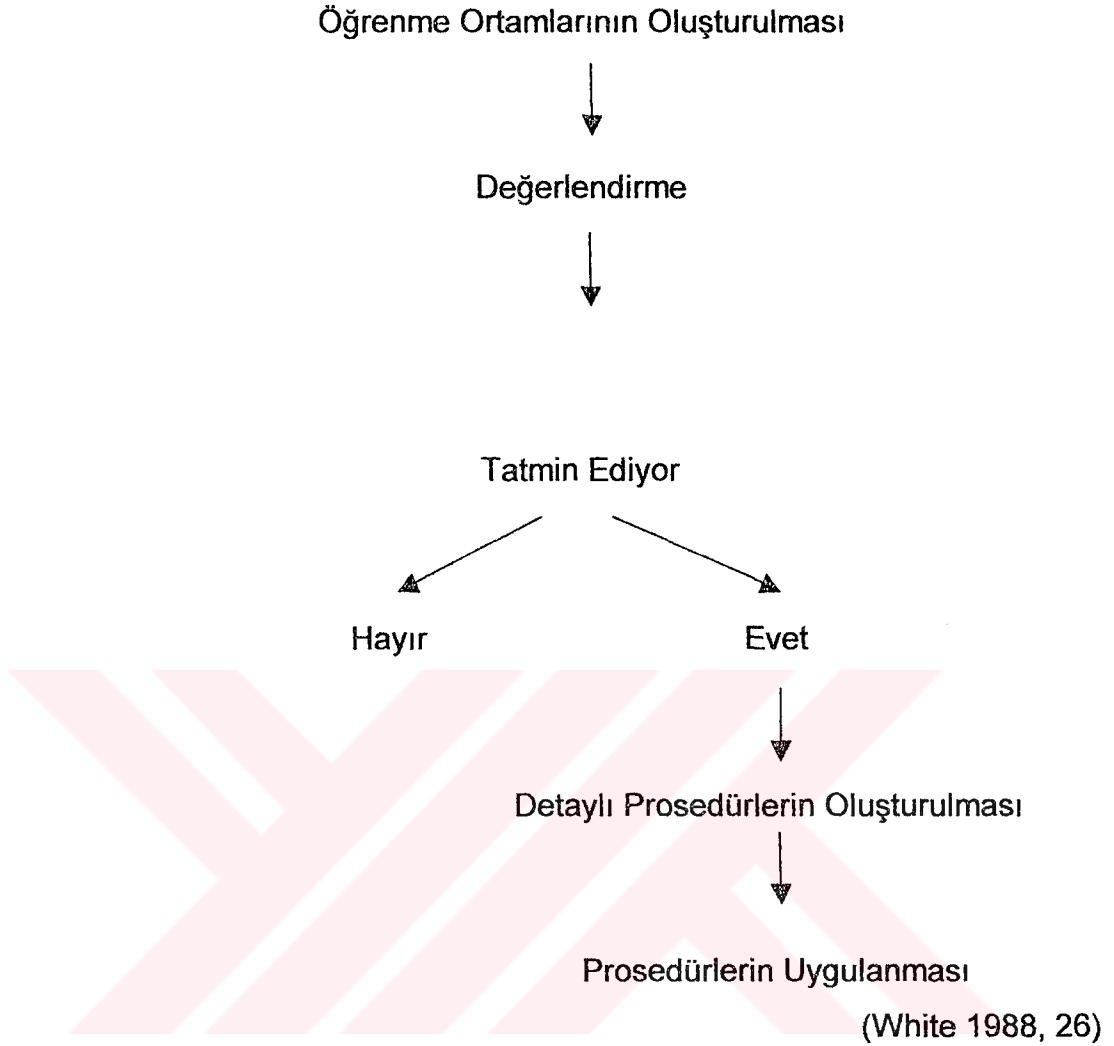
Değerlendirme

Tyler'ın bu modeli büyük bir alana yayıldı ve onun hedefleri öğrenen davranışlarının anlatılması gerektiğini, öğretim sonunda öğrenenlerdeki değişimlerin belirlenmesi gerektiğini savundu.

Program geliştirme süreçleri 1980'lerden itibaren dil öğretimine uygulandı ve "Ends & Means" model olarak tanımlandı. Bu model belirli rolleri ve işlemleri başarmaları için öğrenenlerin ihtiyacı olan dil beceri çeşitlerini belirlemeye başladı.

Bu model şöyle gösterilebilir:





Birçok ülkede 1980'lerden itibaren eğitim bakanlıkları program geliştirme perspektifine dayalı ulusal dil öğretim programı geliştirmeleri için birçok program geliştirme bölümleri kuruldu. 1970'lerde çok sık rastlanan öğretim yöntemleri üzerindeki tartışmalar yerini yöntembilimine bıraktı.

Program geliştirmede izlenen en son yaklaşım öğretmenleri ve dil öğretim profesyonellerini planlama ve karar verme sürecinin merkezine yerleştirmenin yollarını arar. Karar verme sürecinin ürünlerini belirlemek ve analiz etmek kolaydır çünkü onlar çeşitli dökümanlar, ders programları, testler, öğretim araçları, öğretim programları, ders kitapları, öğretim ve öğrenme davranışları halinde görülmektedir. Onlara götüren süreçleri analiz etmek ve belirlemek

zordur çünkü onlar çeşitli rolleri ve amaçları olan insanların katılımlarını yansıtırlar (Richards 2001, 36-41).

Yabancı dil öğrenme, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin birleştiği bir işlem olarak görülebilir. Öğrenciler bu davranışları ve becerileri geliştirerek yabancı dili iletişim için kullanırlar. Öğretmenler ve program düzenleyiciler de bu beceri ve davranışları geliştirmede öğrencilere yardımcı olmak için iyi bir yabancı dil programı geliştirmelidirler. Bu programın bileşenleri arasında hedef davranışlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bulunur.

Demirel'in de bahsettiği gibi program geliştirme işlemleri şunlardır:

- a) ihtiyaçların belirlenmesi
- b) hedeflerin oluşturulması
- c) içeriğin seçilmesi
- d) programın uygulanması
- e) sonuçların değerlendirilmesi (Demirel 2003, 17)

Program geliştirmenin ana sayıtlılarından biri şudur: iyi bir eğitim programı öğrenenlerin ihtiyaç duyduklarına dayandırılmasıdır. İhtiyaç analizi, dil öğretimine ESP (Belirli amaçlar için İngilizce) hareketiyle tanıtılmıştır. 1960'larda belirli bir dil programına duyulan ihtiyaç sonunda ihtiyaç analizi yapılmaya başlanmıştır.

İhtiyaç analizi ile elde edilen hedefler, öğrencinin ihtiyacı olan dil becerilerini ortaya çıkararak üstlendikleri görevleri iyi yapmalarını sağlamak, varolan dersi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre işlenip işlenmediğini saptamak, yön değişimin belirlemek daha kolaydır. Öğrenenler İngilizce'ye çok acil ihtiyaç duymasalar bile program planlayıcıları genellikle işverenlere, ailelere, öğretmenlere ve diğer ilgililere başvurarak bir lise mezununun alması gereken İngilizce bilgisini belirlemeye çalışırlar.



Birçok ülkede İngilizce ya da diğer yabancı dillerden birinin ilköğretim ya da ortaokulda başlaması program planlayıcıların diğer dersleri okul programına kattıkları gibi aynı şekilde katmalarına bağlıdır (Richards 2001, 53).

#### 1.1.4 Dil Dersinin Planlanması ve İçerik Tasarımı

Bir dil dersinin planlanması için bazı noktalar takip edilmelidir. İlk önce dersin gelişim için atılması gereken adımlar tasarlanmalıdır. Aşağıda bu adımlar sıralanmıştır ancak sıra değişiklik gösterebilir:

- 1- Dersin temeli oluşturulmalıdır.
- 2- Dersin nerede başlayacağını ve nerede sona ereceği belirtilmelidir.
- 3- Dersin içeriği belirlenmelidir.
- 4- Dersin içeriği bir sıraya konmalıdır.
- 5- Dersin içeriği (konu ve öğretim materyalleri) planlanmalıdır.
- 6- Dersin hızı ve sırası planlanmalıdır.

Dersin temelini oluştururken düşünülmesi gereken konular bu dil dersinin kimler için hazırlandığı, dilin hangi seviyesine yönelik olduğu ve ne çeşit öğrenme-öğretim ortamı oluşacağıdır.

Dersin başlama ve bitiş noktalarının belirlemek için programın başlangıç düzeyi ile öğrencilerin ulaşması beklenen düzeylerini bilmek gerekmektedir. Bilindiği gibi dil programları başlangıç, orta seviye ve yüksek seviye diye kategorilere ayrılır ve bu kategoriler oldukça geniştir. Bu yüzden öğrencilerin seviyelerini belirleyecek daha ayrıntılı tanımlar gerekmektedir.

Ders içeriğinin seçilmesi ders tasarımı içinde temel konudur. Ders içeriği hakkında alınan kararlar dersi planlayan programcıların dilin doğası, dil kullanımı ve dil öğrenimi hakkındaki varsayımlarını ve bütün bunları ikinci dil öğrenimi için nasıl organize edilebileceği hakkındaki bakış açısını yansıtmaktadır. Belirli bir yaklaşımın seçimi ise konu bilgisine, öğrencilerin dil

seviyesine, ikinci dil öğrenimindeki yeniliklere, geleneksel özgürlüklere ve uygunluğa bağlıdır. Bütün bu bilgiler ihtiyaç analizinin yardımıyla belirlenir ve ders içeriğinin planlamasına yardımcı olur.

Dersin içeriği ile ilgili alınan kararlar dersin bütününe dağılımını da etkiler. Ders, içeriğin ne kadarını kapsayacaktır ve konunun ne kadarı çalışılacaktır soruları programcının sorması gereken başlıca sorulardır. İçeriğin sıralaması yapılırken belirli kraterler göz önüne alınır. Örneğin materyaller basitten karmaşığa göre sıralanmalıdır. Ayrıca içerikte geçen olaylar da tarih sırasına göre sıralanır ya da öğrencilerin sınıf dışındaki ihtiyaçlarına ve öğrenme sürecindeki bir sonra ki adıma göre sıralanır (Richards 2001, 145-150).

#### 1.1.4.1 Dil Dersi Tasarımı

Demirel (2003, 26) programı geliştirirken en önemli noktanın program tasarımı olduğunu savunur çünkü tasarlanan model bütün programı ve ders kitaplarını etkilemektedir.

Son zamanlarda dil öğretiminde sık kullanılan ders tasarım modelleri şunlardır:

- 1- Yapısal ders tasarımı (The Structural Syllabus Design)
- 2- Durumsal Ders Tasarımı (The Situational Syllabus Design)
- 3- İşlevsel Ders Tasarımı (The Notional Functional Syllabus Design)
- 4- Beceri Tabanlı Ders Tasarımı (The Skill-Based Syllabus Design)
- 5- İşlem Tabanlı Ders Tasarımı (The Task-Based Syllabus Design)
- 6- İçerik Tabanlı Ders Tasarımı (The Content-Based Syllabus Design) (Demirel 2003, 26)

Richards (2001, 152) ise ders tasarım modellerini dört grupta toplamıştır. Bunlar durumsal, konu başlıklı, işlevsel ve işlem tabanlı ders tasarım modelleridir. Bu modelleri seçerken programcılar o dersin konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri alanındaki bilgiler ve inançlardan, alanındaki bilgilerden ve

inançlardan, bu alandaki araştırma ve teorik bilgilerden, sık kullanılan ve son zamanlarda geliştirilen dil programlarından, ulusal ve uluslar arası yeniliklerden etkilenirler.

#### 1.1.4.1.1 Yapısal Ders Tasarımı (The Structural Syllabus Design)

Bu ders tasarımı dil bilgisi etrafında organize edilir. Dil bilgisi konusu geliştirirken programcı, öğretim zamanını destekleyecek yeterli örüntüleri bulmaya çalışır; öğrenmeyi destekleyecek şekilde konuları ayarlar ve temel iletişim becerilerine destekleyecek dil bilgisi maddelerini belirlemeye çalışır (Richards 2001, 153).

#### 1.1.4.1.2 Durumsal Ders Tasarımı (The Situational Syllabus Design)

Bu ders tasarımında dil öğretiminin içeriği içinde dilin geçtiği ya da kullanıldığı gerçek ya da hayali durum toplamıdır. Bir durum, belirli bir yerde birçok etkinliğe karışan katılımcılardan oluşur. Durumsal ders tasarımının amacı o durumlarda kullanılan dili öğretmektir (Demirel 2003, 27-28).

#### 1.1.4.1.3 İşlevsel Ders Tasarımı (The Notional / Functional Syllabus)

İşlevsel ders tasarımı rica, şikayet öneri, katılma gibi iletişim işlevleri etrafında tasarlanmıştır. Amaç, bireyim iletişim kabiliyetini geliştirecek çeşitli durumlardaki iletişim yeterliğini analiz etmektir. Bu ders tasarımı dilin kullanımına odaklanarak sadece dilbilgisine yönelik yapısal ders tasarımına karşı daha anlamaya yönelik bir bakış ortaya koymuştur. Kolaylıkla diğer ders içeriklerine bağlanabilir ve öğretim materyalleri tasarımı için uygun bir çerçeve olabilir (Richards 2001, 155).

Bu ders tasarımında dil öğretimi dil kullanım kategorileri içerir. Bu kategoriler fikirler ya da tasarımlar (notions) ve işlevler (functions) olarak ikiye ayrılırlar.

Fikirler, anlam kategorileri ve dilbilgisi arasındaki ilişkileri temsil ederken işlevler bu dil şekillerini içeren kullanımlardır.

Bu tür bir ders tasarımı hazırlarken dilin kullanımı ya da dil kullanım kategorileri ve dilin şekli her zaman göz önünde bulundurulmalıdır (Demirel 2003, 29).

#### 1.1.4.1.4 Beceri Tabanlı Ders Tasarımı (The Skill-Based Syllabus Design)

Beceri tabanlı ders, içeriği, dil kullanırken rol oynayan belirli kabiliyet topluluğundan oluşur. Dil becerisi derken yapısal ve işlevsel kabiliyetleri birleştiren ama belirli ortamlardan ya da durumlardan bağımsız olarak dili kullanmak kastedilir (Demirel 2003, 32).

Dil öğretiminde beceriler hep odak noktası olmuştur ve dört makrobeceriden dinleme, okuma, yazma, konuşma'nın altındaki mikrobecerileri bulmak için birçok çaba gösterilmektedir. Bu tür ders tasarımları, belirli işlemlerle ilgili performansa odaklandıkları için ders tasarımlarına pratik bir çerçeve sağlarlar (Richards 2001, 161).

#### 1.1.4.1.5 İşlem Tabanlı Ders Tasarımı (Task-Based Syllabus Design)

İşlem tabanlı ders tasarımı iletişimsel ve bilişsel işlemlerle ilgili bir ders tasarımıdır. Öğrencilerin öğrendikleri dili kullanacakları karmaşık ama bir amacı olan bir grup işlemlerden oluşan bir içeriği kapsar. Öyleyse işlemler bir amaç içeren etkinliklerdir. Öğrenciler eski ve yeni bilgileri modife ederler, birleştirirler, seçerler ve değerlendirirler. Ancak bu etkinlikler gerçek hayatı sınıfa getirmekten uzaktırlar.

İşlem tabanlı öğrenmede öğrenenin gerçek hayattaki ihtiyaçları ve etkinlikleri öğrenme tecrübeleri olarak kullanılır ancak seçilen işlemler öğrencilerin hazır olup olmamaları ile doğru orantılıdır (Demirel 2003, 33). Bu dersin öğretim

materyalleri işlemlerden oluşur ve bu işlemler ikinci dil öğrenimini destekler (Richards 2001, 151).

#### 1.1.4.1.6 İçerik Tabanlı Ders Tasarımı (Content Based Syllabus Design)

İçerik Tabanlı Ders Tasarımı gerçek anlamda bir dil dersi tasarımı olmamakla birlikte okulun konu içeriğini dil öğrenimi için bir araç olarak görür.

Öğrenenler, konuyu ve dili spontane olarak öğrenirler, böylece dil kendi kullanım ortamında öğrenilmiş olur (Demirel 2003, 35).

Richards (2001, 163-164), bütün bu ders tasarımlarına ek olarak metin tabanlı ve tümleşik dil becerileri düşünülerek hazırlanmış ders tasarımlarını da dil dersi için uygun ders tasarımları olarak görmüş. Metin tabanlı ders tasarımı ile derslerin oluşturulduğunu söylerken bu tasarımın durumsal yaklaşımına benzediğini de iddia etmiştir. Başlangıç noktası öğrencilerin dili kullandıkları metinlerdir. Tümleşik dil becerileri temelli ders tasarımı ise dersin mikro ve makro seviyesindeki dil becerileri arasında tasarlanmasını iddia eder.

İngiltere'deki modern diller için hazırlanmış yeni ulusal program geleneksel içerik tabanlı programdan radikal bir değişikliğe adım atıldığını göstermektedir. Bu programa göre modern diller iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm hedef dili öğrenme ve kullanma ile ilgili olup dilde geliştirilmesi gereken beceri ve anlamayı anlatırken bunu yapmanın dört adımından bahseder. Bunları iletişim, dil becerileri, dil öğrenme becerileri ve kültürel farkındalıktır. İkinci bölümde ise bir dili öğrenirken gerekli ortamları sunan konulardan oluşan tecrübe alanlarını içerir. Bu alanlar dilin dört becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile desteklenir (Williams 1998, 84).

Hatırlanmalıdır ki bir dil öğrenme kendi içinde yapısal kurallar, kullanım ve uygunluk sınırlamaların sıralanmasını geliştiren bir hayli karmaşık bilişsel bir işlemdir (Williams 1988, 85).

Dil öğrenme ve öğretimdeki günümüz yaklaşımları daha çok doğal ortamda iletişimseldir. Bu yaklaşımlara göre en etkili dil öğrenme, diğer insanlarla iletişim kurup anlatmak istediklerinizi ulaştırmaktır. Öğretmenler ise bu yaklaşımlar doğrultusunda birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını ve onlara verilen işlemleri tamamlamak için bilgi değişiminde bulunmalarını sağlayarak çeşitli etkinlikler sunarlar. Diğer bir deyişle dil bir amaç için kullanılır.

Tipik iletişimsel dil öğrenme işlemleri bilgi değişimini içeren etkinlikler (information-gap activities) drama, rol-oyunları (role-play) dır. Bütün bu etkinliklerin ana noktası kullanılan dilin anlamlı olmasıdır. Bir dilin anlamlı olması dilin, dinleyicinin bilmediği ama bir etkinliği tamamlamak için ihtiyacı olan bilgiyi iletmesi ile ilgilidir. Yine de sınıf içindeki her etkinliğin bir amacı olmalıdır.

Geleneksel dil öğrenme etkinliklerindeki en önemli problem gerçeği yansıtmaması ve bilişsel çelişkiler içermemesidir. Sınıf içindeki işlemler genellikle sıkıcı, çocukça, çok basit ve öğrencilerin ilgilerine hitap etmeyen ve onların zekasını küçümseyen işlemlerden ibaretti. Günümüz yaklaşımları temel alan etkinliklerde kullanılan işlemler için ise öğrencilerin karmaşık düşünme işlemleri kullandığı ve bunu yabancı dilde yaptığı yüksek bilişsel beceriler isteyen işlemlerdir. Öğrenciler, bu işlemlerde yer tanımları kullanırlar ve problemlerin sonuçlarını anlatmak için uygun zaman ve kelimeler kullanmaya ihtiyaçları vardır.

Kısacası, yabancı dil yardımıyla düşünmeyi öğretme, dili kullanmak ve geliştirmek için gerçek bir amaç sağlar (Williams 1998, 95).

### **1.1.5 Düşünme**

Düşünme ve düşünmenin nitelikleri Eflatun ve Aristo döneminden başlayarak günümüze kadar pek çok araştırmancının konusu olmasına karşın düşünmenin tanımı üzerinde ortak bir noktaya varılamamıştır. Düşünme, farklı bilim adamları tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır.

Düşünme, Türkçe Sözlükte, “ Dış dünyanın insan zihninde yansıması. Duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu: karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.” (Türkçe Sözlük 1992, 424) olarak tanımlanmaktadır.

Düşünme, zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıyı inceleyerek bir karara ya da yargıya varma, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma, tasarlama, anımsama olarak yer almaktadır. Bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür (Kazancı 1989, 35).

Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek için, amaca yönelik organize ve aktif zihinsel sürece verilen addır (Cüceloğlu 1997, 44).

Düşünme becerilerini kazandırma bazen bilgi edinme ile karşılaştırılmaktadır. Ancak bunlar aynı şeyler değildir. Düşünme, kritik olarak düşünmek için bilgiye bağlı aktivite değildir. İnsan, bir şeyler üzerinde düşünmelidir. Bir çok bilgi etkili düşünmeyi garantilemez. Fakat bilgisiz de düşünülemez. İnsan bilgi sahibi olmadığı konu hakkında düşünemez. Bilgi ve düşünme birbiriyle ilişkilidir, birbirine bağlıdır (Nickersen 1984 akt: Uysal).

Kısaca düşünme, zihinsel bir süreç olup karmaşık ve bir çok beceriyi kapsayan geliştirilmesi için özel programlar gerektiren beynimizin zihinsel işlemler sonucu ürettiği ürün olarak ifade edilebilir (Uysal 1998, 42).

John H. Clarke'a göre düşünmeye altı değişik açıdan bakabiliriz. Bunlar, anlamlı bilgi edinmek için tarama ve odaklama; zihinsel etkinliği ve gücü arttırmak için kategoriler ve sınıflar oluşturma; yeni fikirler üretmek için gerçeklerden öneriler çıkarma; kavramlar ve olaylar arasındaki ilişkileri hipotezleştirme ya da kısaca kavramsal bilgiyi etkinleştirme, zihinsel modelleri kullanarak gelecek hakkında

tahmin etme, planlama ve karar verme; belirli bir plan ya da karar için uygun problem çözme basamakları yaratma dır (1990, 14).

David Perkins ve Tina Blythe anlama ve düşünme arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır:

Anlama, bir konuyla düşünme gerektiren çeşitli şeyler yapabilme - konuyu açıklama, kanıt ve örnek bulma, genelleme, uygulama, karşılaştırma ve yeni yollarla konuyu temsil etme gibi (Woolfolk 1998, 288).

Düşünmenin doğasına gelince düşünmenin üç bileşenden oluştuğunu söyleyebiliriz: bir grup zihinsel işlemler, belirli çeşit bilgiler, ve son olarak belirli davranışlar. Zihinsel işlemler içine bilişsel ve biliş ötesi işlemler girmektedir. Bilişsel işlemler, anlam bulmaya ya da üretmeye yönelik işlemlerdir. Bu işlemlerden bazıları karar verme, analiz, sentez, akıl üretme gibi problem çözme becerileri, eleştirel düşünmedir. Biliş ötesi işlemler ise bu strateji ve becerileri yönetmek ve kontrol etmeye yönelik işlemlerdir. İkinci bileşen olan bilgi ise geçmiş tecrübeler, istenilen sonuçlara çoğu zaman ulaşamamış yaşanmış olaylar. Belirli davranışlar ise bireylerin belirli durumlardaki davranışlarını içermektedir. Bu üç bileşen, birbiriyle güçlü bir ilişkiye sahiptir. Her biri birbirine birşeyler katmaktadır. Bir bireyin bir konuda ne kadar çok bilgisi olursa o kadar çok düşünme işlemi gerçekleştirebilir (Beyer 1988, 48-49).

Her ne kadar düşünmenin doğal bir işlem olduğunu bilsek de Benjamin Bloom, Lois Broder, Reuven Feurestein ve Arthur Whimbey gibi bilim adamlarının araştırmalarına göre iyi düşünme doğal değildir. David Perkins'in bahsettiği gibi:

"Hergünkü düşünme, normal bir yürüyüş gibi, hepimizin kaptığı doğal bir performanstır. Ama iyi düşünme, 100 yardlık bir koşu ya da bir kaya tırmanışı gibi, hünerlerle dolu teknik bir performanstır. Bir çok yönden iyi düşünce doğal tohumun karşısında gider."



### 1.1.6 Düşünme Becerileri

En karmaşık düşünme stratejileri arasında birinci düzeyde problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma gelmektedir. Bu stratejiler bireylerin, bir çözüm, bir karar, bir kavram, bir anlayış gibi anlamlı bir ürün ortaya çıkarmak için gerekli becerilere başvurmaları için istenilen yapıları sunar.

İkinci düzeyde ise eleştirel düşünme becerileri vardır ve bu düşünme becerileri daha sonraki bölümde ayrıntılı olarak verilecektir.

Üçüncü düzey düşünme becerileri içinde mikro-düşünme becerileri yer almaktadır. Bu beceriler iki çeşit olarak sınıflandırılmıştır: bilgi işleme işlemleri ve akıl yürütme işlemleri. Bilgi işleme işlemleri Benjamin Bloom ve meslektaşlarının bilişsel eğitim hedeflerinden ortaya çıkmıştır. Bilindiği gibi Bloom ve arkadaşları çevirme, yorumlama ve tahmini anlama adı altında birleştirerek altı işlem ortaya çıkarmışlardır. Daha sonra birinde veriler analiz edilirken, bir anda hatırlama, çevirme, yorumlama, tahmin ve uygulama işlemleri "taksanomi" adı altında kavramsallaştırılmıştır. Akıl yürütme ise yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme işlemlerinin yapıldığı bir kolaylaştırıcıdır. Tümevarımcı akıl yürütme işlemi belirli kavramlardan genellemelere ulaşma; tümdengelimci akıl yürütme işlemi ise genellemelerden daha belirgin kavramlara inen işlemleridir (Beyer 1988, 56-60).

### 1.1.7 Düşünme Becerilerinin Öğretimi

Amerika'da okullar çapında öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek programlar neden hazırlamaları gerekiyor sorusuna yanıt ararken Beyer bazı cevaplar sunuyor. İlk önce, liseden mezun olanlar ve üniversiteye devam eden öğrencilerin çoğunun hala düşünemediklerini ileri sürüyor. İkinci olarak ise bugünün ve geleceğin hayat şartları düşünceli kararlar veren bir halka ihtiyaç duyduğunu ve düşünme konusunda yanlışlıklar yapan öğrencilerle ilgili şikayetlerin raporlar halinde sunulduğunu, saygın profesörlerin ve devlette

çalışanların bu konuyla yakından ilgilendiklerini iddia ediyor. Son olarak ise bu eksiklikleri ve hataları düzeltmek için kullanılan düşünme öğretimiyle ilgili yöntemlerin uygun olmadığını sözlerine ekliyor (1988, 24).

Gerçekte bir çok birey kendi başlarına eleştirel düşünme ya da problem çözme gibi daha karmaşık düşünme işlemleri ve süreçlerinde yeterli olamazlar çünkü beceri dolu bir düşünme otomatik olarak ya da bir anda gelişmez. Resmi bir eğitim ortamıyla öğrencilere bu önemli süreci geliştirmelerine yardımcı olmalıyız (Beyer 1988, 27).

Okullarda yapılan düşünme öğretimi öğrencilerin düşünme becerilerinin önüne geçmektedir. İlk başta bir çok öğretmen tarafından kullanılan yöntemler, düşünmeden çok ezberciliğe öğrencileri alıştırmaktadır. Ayrıca, okulların ve öğretmenlerin uyguladıkları ölçme prosedürleri düşünme içeren öğretimi ve öğrenmeyi engellemektedir. Okullardaki programlar ise bazen çok beceri yüklü olup bazen de beceriye yönelik olmayıp öğrencilere düşünme ortamları yaratmamaktadır. En önemlisi, bir çok öğretmen, sınav hazırlayanlar, materyal geliştirenler, ve programcılar, etkili bir öğretim için gerekli düşünme işlemlerini açıkça tanımlamamışlardır.

Düşünme doğrudan becerilerin içinde kullanılmalıdır. Böylece, düşünme becerileri ve stratejileri öğretimin bir parçası haline gelir ve öğrenilecek bir konu durumuna dönüşür. Ayrıca, düşünmenin öğretimi ve öğrenimi içinde, özellikle ilk basamaklarda öğretmen ve öğrenci içerik yerine belirli bir beceriye odaklanmalıdırlar. Konu, bir düşünme işlemini öğrenmede araç görevini yapsa da dikkat, konudan çok işleme verilmelidir. Buna ek olarak ise öğretim teknikleri alıştırmalardan daha ileriye gitmeli direk öğretim tercih edilmelidir.

Eğitimciler burada daha fazla görev düşmektedir. Düşünme becerilerini geliştirecek olan eğitimciler düşünmenin doğası ve bu becerilerin ana nitelikleri hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmalıdırlar.

Düşünmeyi öğretmek, bazı alanlarda insanı faydalar sağlamaktadır. Örneğin, Felsefe, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Tarih gibi derslerde düşünme öğretimi öğrenmeyi insanileştirirler. Düşünme öğretiminin programa katılması öğrencilerin yaşamlarının bir öğrenci olarak, halktan biri olarak ve de insan olarak kalitesini artırır (Beyer 1988, 34-37).

Clarke'a göre öğretimin ana hedefi öğrencilere, o konuda zihinlerini kontrol etmelerine yardımcı olmaktır. Bildikleri herşeyi bilgi dünyasına nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Diğer bir deyişle nasıl öğrenip düşünmeleri gerektiğini öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Sınıf öğretmeni ise düşünmeyi öğretmek için belirli bir yaklaşım geliştirmelidir. İçerik dışında düşünme becerilerini temel alan programlar kısa zamanlıdır ; ancak, bir insanın kendi zihnini yönetmeyi öğrenmesi uzun zaman alır. Eğer öğretmen düşünme becerileri ve bilginin transferini konu alanına katmazsa öğretilen beceriler öğretim boyunca desteklenmez.

İnsan beyni, tek başına bırakıldığında kendi becerilerini geliştiremezler. Gerçekleri farkedemez; hatırlayamaz; yanlış yorumlayabilir ve güvenilmeyen sonuçlara ulaşabilir; yanlış bir fikir elde edebilir; kendi kendine hedef belirleyemez. Bilgiyi işlemek için bir sebep bulamazsa zihin kolayca sıkıntıya düşer. Eğer, öğretmenler öğrencilerine insan beyninin belirli amaçlarla yaptığı işi kontrol etmeyi öğretirlerse düşünme becerileri gelişir; insan beyni daha iyi çalışır (Clarke 1990, 25).

Genel olarak düşünme becerileri öğretimi altı adımda toplanabilir:

- 1- Becerinin tanıtılması
- 2- Becerinin alıştırmaya ile güçlendirilmesi (göstererek yapmak en iyisi)
- 3- Benzer bir ortamda bireysel olarak uygulanması
- 4- Yeni ortamlara ve daha karmaşık formlara transferi
- 5- Yeni ortamlarda alıştırmaya yapılması
- 6- Kendi kendine kullanımı (Clarke 1990, 41).

Düşünme öğretimini baz alan programlara gelince bu becerileri öğretmeye yönelik bir çok değişik programa rastlamak mümkündür. Örneğin Bono's CORT System, Odyssey: A Curriculum for Thinking, Winocur's Project Impact, Lipman's Philosophy for Children ve Meeker's SOI bunlardan bazılarıdır. Bütün bu programlarda öğrenciler karşılaştırma, sıralama, grupta, ve yorum yapma gibi beceriler öğrenirler. Bu programların avantajı öğrencilerin bu becerileri kazanmak için daha uzun bilgiye ihtiyaçları olmaması iken dezavantajı öğretmenler öğrencilere bu becerileri belirli konulara uyarlamayı öğretmediği sürece onların genel becerilerden yoksun kalmasıdır.

Öğrencilerin düşüncelerini geliştirmenin diğer bir yolu da programın düzenli dersleri içinde analiz etme, problem çözme ve akıl yürütmeyi desteklemektir. Öğretmenler, bunu sınıfta “düşünme kültürü” oluşturarak sağlayabilir. Sınıfta düşünme ile ilgili dersleri iyi düşünme modeli oluşturarak düşünme işlemlerini direkt öğretme sunarak ya da diğerleriyle etkileşim kurarak bu işlemlerle alıştırmalar yapmayı destekleyerek sağlarlar (Woolfolk 1998, 315).

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçları doğrultusunda plan yapmak için öğretmenlerin öğrencilerin içerik hakkında nasıl düşündüklerini görmeleri gerekir.

Düşünme becerilerinin öğretimini temel alan bir ders yaratıcılık ve düşünmeyi yansıtmayı temel alırlar. Böyle bir dersin içerik düşünmeksizin zamana ihtiyacı vardır. Öğrenciler, ilk önce derse ısınmalı, daha sonra aktif bir düşünme süresi geçmeli ve en son olarak bir sonuca varılmalı, diğer bir deyişle öğrenciler güçlü tartışmalardan sonra sakinleştirilmelidir.

Robert Ennis düşünme öğretimini ikiye ayırmıştır. “General Method” ve “Immersion Method” ile söylenmek istenen, düşünmenin düzenli sınıf derslerinin içine katılarak içeriğin izlenen programın bir parçası olarak görülmesi, öğretmenin ise dersin tasarımından sorumlu olması ya da düşünme öğretiminin ayrı bir ders olarak okutulmasıdır (Udall ve Daniels 1991, 15).

Garham ve Oakhil'e, göre düşünme becerileri geniş ve çeşitli ortamlarda kullanılmalıdır. Ancak bütün hepsinden önemlisi öğrencinin başarmak istediği hedefleridir. Dahası, onların genel hedefleri iyi düşünmeyi destekler nitelikte olmalıdır. Örneğin, kanıtlar aramaya yarayan "merak" bunlardan bazılarıdır.

Rasyonel düşünmeyi destekleyen kültürler sorgulamayı, araştırmayı, merakın tatminliğini ve entelektüel zorluğu olanlardır (Garnham ve Oakhill 1994, 276).

Düşünme becerilerinin öğretimindeki ana problem becerilerin diğer alanlara ve sınıf dışına transferi olmuştur. Buna çözüm olarak özel eğitim programları gündeme gelmiştir. Örneğin Feuerstein'ın Enstrümental Zenginleştirme Programı (Instrumental Enrichment Programme) iyi bir düşünmenin ihtiyacı olan bilişsel becerileri öğretmeyi hedeflerken De Bono'nun Cort Programı, heuristic problem çözümü üzerinde durmuştur. Yinede bu tür programları tamamiyle değerlendiren bir ölçeğe ihtiyaç duyulmuştur (Garnham ve Oakhill 1994, 290).

Öğrenciler söz konusu olduğunda bütün öğrenciler daha iyi düşünmeyi öğrenebilir. Her bir öğrenci birey olarak farklı düşünme seviyeleri üretirler. Düşünmenin pratik edildiği sınıflar geleneksel sınıflardan farklıdır. Bu sınıflarda öğretmenler, öğrencileri problemlere çözüm aramadaki mücadeleleri, zihinlerinde düşünüp tartmaları ve risk almaları için destekler ve yönlendirir. Bu öğrenciler sürekli birbirlerinin fikirlerine karşı çıkarlar ve tartışma ortamı yaratırlar.

Düşünme sınıflarındaki etkinlikler büyük gruplardan öğretmen merkezli tartışmalara; işbirlikçi öğrenme gruplarından küçük gruplara kadar farklılık gösterir. Ayrıca bu etkinlikler değişik öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına da hitap eder. Sınıf içi tartışmaları ise fikirlerin ve düşüncelerin iletişimi için başlıca etkinliktir (Udall ve Daniels 1991, 16-18).

Düşünceli sınıflar yer almaya başladıkça öğretmen ve öğrenci arasındaki dinamiklerde değişecektir. Bu tür değişiklikler korkutucu olabilir ancak yeni etkileşimler motive edici ve heyecan verici olacaktır. Öğrenciler daha aktif ve meraklı öğrenenler olacak ve öğretmenleri tek otorite olarak kabul etmemeye başlayacaklardır. Öğretmeni ve kendilerini sorgulamayı öğreneceklerdir. Daha önce olmayan enerji ve heyecan ortaya çıkacaktır.

Düşünceli sınıflarda olması gereken ilk özellik sınıfın karmaşık düşünmeye uygun olmasıdır. Sınıfın fiziksel durumu (sıraların grup olmak için uygun tasarlanması) tartışmalar için uygun prosedürlerin konması, saygı ortamının hiç kaybolmaması, öğrenmeye değer verilmesi karmaşık düşünme ortamı yaratacaktır. İkinci özellik ise öğretmenin karmaşık seviyede düşünme dersi hazırlamasıdır. İçerik belirlendikten sonra dersin içerisinde kullanılacak düşünme becerileri belirlenmelidir. Öğretmenin stratejileri ve öğrenci davranışları da ders planının içinde olması gereken noktalardır. Daha sonra bu ders programı değerlendirilir.

Öğretmenin genel olarak görevleri arasında ise öğrenciyi etkinliklerin üzerine odaklamak, açık uçlu sorular sormak, onların cevaplarını beklemek ve çeşitli cevapları kabul etmek, öğrenci etkileşimini sağlamak, fikirleri yargılamamak ve kendi düşünceleri hakkında yorumlar yapmalarına fırsat tanımak gelir (Udall ve Daniels 1991, 33-46).

### 1.1.8 Eleştirel Düşünme

Eleştirel kelimesinin nereden geldiğine bakma gerekirse, bu kelimenin Yunanca "Kritikos" teriminden Latince "Criticus" olarak geçerek günümüze ulaştığını görürüz. Yunancada bu kelime, değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle "belirli bir standart üzerine analiz etme" ya da "bilinçli bir şekilde belli standartlara göre gözlem, analiz etme ve değerlendirme" anlamlarına da çıkabiliriz.

Eleştirel düşünme becerisinin kökü Sokrates'e kadar dayanmaktadır. Önceden "felsefe aracılığıyla davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme" diye tanımlansa da sonraları bu kapsam genişlemiştir (Kaya 1997, 10-30).

Robert Ennis'in tanımına göre "eleştirel düşünme" insanların problem çözme, kararlar alma ya da yeni kavramlar öğrenmek için kullandıkları zihinsel işlemler, stratejiler ve temsilciler demektir (Lipman 1994, 30).

İnsanlar, yüzyıllardır "eleştirel düşünme" hakkında düşünmektedirler ve eleştirel düşünmeyi nasıl öğreteceklerini araştırmaktadırlar. Daha öncede belirttiğimiz gibi Sokrates öğrenmedeki bu yaklaşımına 2000 yıl önce başlamakla birlikte John Dewey, Amerikalı felsefeci, psikolog ve eğitimci "modern eleştirel düşünme"nin babası olmuştur. Ona göre eleştirel düşünme,

Bir inancın ya da farzedilen bilginin onu destekleyen sebepler ve doğurduğu sonuçlar ışığı altında aktif, ısrarcı ve dikkatli şekilde değerlendirilmesidir (Dewey 1909, 9).

"Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal" adlı eleştirel düşünme testinin yaratıcı Edward Glase, eleştirel düşünmeyi, bireyin tecrübelerinden gelen konu ve problemleri düşünceli bir şekilde düşünme davranışı, mantıklı araştırma ve akıl yürütme yöntemleri bilgisi ve bu yöntemleri uygulayacak beceriler olarak tanımlar (Fizher 2001, 2-3).

Beyer'e göre düşünme eleştirel düşünme becerisinin standartları, neyin doğru neyin yanlış olduğunu, hangi tür bilginin güvenilir olduğunu ölçer (Mayfield 1987, 38-50).

Cüceloğlu'nun eleştirel düşünce ile anlatmak istediği kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak ve öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir süreç olduğudur.

### Eleştirel düşünme:

- Bir bütündür.
- Aktiftir.
- Bağımsızdır.
- Yeni fikirlere açıktır.
- Fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları göz önünde tutar.
- Fikirlerin organizasyonuna önem verir (Cüceloğlu 1993, 256-257).

Ruggiero'ya (1996, 4) göre eleştirel düşünme fikirleri fark etme ve değerlendirmedir. Zihinsel sağlığın temelinde düşünme becerileri yatmaktadır. İnsanoğlu kendi kendine doyurabilen, yaratıcı ve kendi kendine yetebilen bir hayat yaşayabilmesi için düşüncesini zekice organize ve disiplin edebilen bir yaratıktır. Sorgulayan ve mantıklı düşünmeyi seçen bu tür insanlar dışında varolanlar, sonu trajik biten birçok olayla karşı karşıya kalmışlardır. Bütün kötü sonuçlardan kaçınmak için fikirleri kabul edip uygulamadan önce onların uygunluğunu sürekli test etmemiz gerekmektedir. Test etmek için kastedilen, bir fikir üreten, düşüncesini söyleyen herkesin kafasında bir soru oluşmasıdır.

Lipman (1988, 38-43)' in düşünme ve eleştirel düşünme arasındaki farkları gösterdiği tablo aşağıda verilmiştir.



Tablo I-1

Lipman'a (1988) Göre Düşünmeyle Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin Etme	Yordama
Tercih Etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda Bulunma	Mantıklı Çıkarımda Bulunma
İlişkileri Fark etme	İlişkiler Arasındaki İlişkileri Fark Etme
Nedensiz Seçenekler Sunma	Seçenekleri Nedenleriyle Birlikte Sunma
Ölçütsüz Yargılama	Ölçütlü Yargılama

Eleştirel düşünmenin tanımlanması konusunda eğitim literatüründe ve bilimsel kaynaklarda birbirine benzer ancak ufak tefek farklılıklar taşıyan tanımlar bulunmaktadır. Bu konuda eğitimden felsefeye, psikolojiden siyaset bilimine kadar değişik alanlarda fikir geliştirenler görülmüştür.

Bazı yaklaşımlar eleştirel düşünceyi gerçekleri analiz etme, fikirleri üretip düzenleme, fikirleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve problem çözme becerilerinin tümü olarak tanımlarken bazıları eleştirel düşünmeyi beceriler bileşimi olarak görür. Kısaca,

Norris ve Ennis ise (1989, 3) eleştirel düşünme için ne yapman ve inanman gerektiğine karar verirken odaklandığın mantıklı ve yansıtıcı düşünme tarifini vermiştir.

### 1.1.9 Eleştirel Düşünme Becerileri

Facione makalesinde (1998, 4) eleştirel düşünme becerilerinin temelinde bilişsel becerilerin var olduğunu savunmuştur. Bu beceriler yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve kendi kendini düzeltmedir.

Yorumlama tecrübelerin, ortamların, verilerin, olayların, yargıların, inançların, kuralların, ölçütlerin, anlaşmaların önemini açıklama ve anlamadır. Analiz etme ise ifadelerin, soruların, kavramların, tanımların ya da fikirleri, bilgileri, nedenleri, tecrübeleri, yargıları ve inançları anlatmak için kullanılan diğer temsilcilerin arasındaki ilişkileri belirlemedir. Değerlendirme, bir insanın algılaması, tecrübeleri, ortam, yargı, inanç ve fikirlerin anlatımı ya da tariflerinin güvenilirliğini ve ifadelerin, tanımların, soruların ve diğer temsilcilerin olan ya da varsayılan ilişkilerin mantıksal güçlerini değerlendirmedir. Çıkarım yapmak ise mantıklı sonuçlara ulaştığımız maddeleri belirlemek, hipotezler oluşturmak, verilerden, ifadelerden, ilkelere, kanıtlardan, yargılardan, inançlardan, fikirlerden, kavramlardan, anlatımlardan, sorulardan ve diğer temsil şekillerinden sonuçları ortaya çıkarmadır. Açıklama, bir kişinin akıl yürütmesinin sonuçlarını belirtme ve bu akıl yürütmeyi sonuçların temel oluşturduğu kanıtsal, kavramsal, yöntemsel, ölçütsel ve bağlamsal açılardan doğrulamaktır. Kendi kendini doğrulama yorumlarını düzeltme, inceleme, tekrar gözden geçirme ve tekrar yapılandırmasıdır.

Bonnie Potts ise (1994, 1) eleştirel düşünme ile ilgili becerileri üç cümleyle açıklamıştır. Bunlar bilgiler arasındaki ilişkileri ve benzerlikleri bulmak; problemleri planlamak ve bu problemleri çözmek için kullanılan bilgilerin geçerliliğini ve uygunluğunu belirlemek ve problemlere yaklaşım yollarını ve çözümleri bulma ve değerlendirmedir.

Robert Ennis (2003, 2) eleştirel düşünme becerilerini onbeş ana başlıkta toplamıştır. Bunlar:

- 1- Bir soru üzerine odaklanma
- 2- Tartışmaları analiz etme
- 3- Aydınlatma ve/veya meydan okuma için neden? ne demek istiyorsunuz?  
Ona düşünceniz nedir? gibi sorular sorup cevaplama
- 4- Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama
- 5- Gözlem raporlarını inceleme ve yargılama

- 6- Tümdengelimini anlamak ve yargılamak
- 7- Tümevarımı ikna etmek ve yargılamak
- 8- Önemli faktörlerin ve yargıların değerlerini yargılamak
- 9- Terimleri tanımlamak ve tanımları yargılamak. Bunun üç boyutu şekli, stratejisi ve içeriğidir.
- 10-Belirtilmemiş varsayımlara atıfta bulunmak
- 11-İnsanların katılmadığı ya da şüphelendiği önermeler, nedenler, varsayımlar, durumlar ve diğer tekliflerden nedenler çıkarma ve bunlar hakkında düşünme
- 12-Bir karar verme ve bu kararı savunmak için diğer becerileri ve düzenlemeleri bir araya getirme
- 13-Duruma göre uygun adımları takip etme (problem çözme, kendi düşünmeni gözlemlenme-metacognition, mantıklı bir eleştirel düşünme kontrol listesi oluşturma... gibi)
- 14-Değerlerinin duygularına, bilgi düzeylerine ve kültürlerine duyarlı olma
- 15-Tartışmalarda ve sunumlarda tek bir cevabı bulunmayan, özellikle aldatıcı kavramları uygun bir şekilde kullanma ve tepki vermeyi içeren stratejiler uygulama

Mayfield (1987, 7-8) eleştirel düşünen bir kimseyi tümevarımcı ve tümden gelimci akıl yürütme davranışlarıyla tanımlamıştır. Tümevarımcı akıl yürütme davranışı göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünen ;

- 1- Düşünürken kendini gözlemler.
- 2- Düşünme işlemi sırasında kendini izler ve düzeltir.
- 3- Doğru ve güvenilir bilgi ürettiğine dair güven oluşturur.
- 4- Düşünmenin, anlamının ve hayal etmenin arasındaki farkları bilir ve her birini ayrı olarak kullanır.
- 5- Gözlemlerken düşünmelere, yargılara ve değerlendirmelere belirli bir süre ara vererek daha iyi anlamaya çalışır.
- 6- Bir şeyin iç yüzünü hemen kavrar.
- 7- Bir problem olduğu sürece ona yoğunlaşır.

- 8- Gerçekleri belirlemeyi ve doğrulamayı bilir. Nerede daha çok gerçeğe ihtiyaç olduğunu bilir ve onları bulmak için sabır gösterir.
- 9- Bir durumun sebebini anlatmak için çeşitli çıkarımlarda bulunabilecek esnek bir yeteneğe sahip olur.
- 10-Çıkarımlarla gerçekleri ya da fikirler ve değerlendirmelerle gerçekleri karıştırmaz.
- 11-Varsayımlar fark eder ve gizli varsayımları arar.
- 12-Alakalı ve alakasız birbirinden ayırt etme ve ilişkileri ile örüntüleri görme kabiliyetini geliştirir.
- 13-Problemleri belirler ve bağlantı kurar (uyumsuzluk ya da zıtlıkları belirler) ve onları anlamak ya da çözmek için kendisinde bir meydan okuma duygusu hisseder.
- 14-Bir problemin, kelimenin ya da ortamın doğru anlaşılması ve iletilmesinde ısrar eder.
- 15-Fikirlerin iletişimindeki hataları ve standartları kontrol eder.
- 16-Olayları objektif olarak ve farkında olarak gözlemlene kabiliyetini geliştirir ve pasif bir şekilde alma ve tepki gösterme eğilimin farkında olur.
- 17-Gerçeklerle, bu gerçeklerle en uyumlu olan sonucu, verilen gerçekler arasından seçebilme kabiliyetine sahiptir.
- 18-Tümevarım işleminin bir hipotez ürettiğini anlar.

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990, 56-102) eleştirel düşünme becerilerini üç ana başlıkta toplamıştır. Bunlar a) duyuşsal beceriler b) bilişsel beceriler-makro beceriler c) bilişsel beceriler-mikro becerilerdir. Bu beceriler sırasıyla şöyledir:

#### A. Duyuşsal Beceriler

- 1- Bağımsız düşünme
- 2- Ben-merkezli ya da toplum-merkezli anlayış geliştirme
- 3- Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme
- 4- Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama

- 5- Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme
- 6- Zihinsel cesareti geliştirme
- 7- Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme
- 8- Zihinsel azmi geliştirme
- 9- Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme

#### B. Bilişsel Beceriler - Makro Beceriler

- 10-Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma
- 11-Benzer durumları karşılaştırma: Anlayışları yeni bağlamlara transfer etme
- 12-Bireyin bakışını geliştirme: İnançları, görüşleri ya da kuramları yaratma ya da keşfetme
- 13-Sorunları, sonuçları ya da inançları açık hale getirme
- 14-Sözcüklerin ya da söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
- 15-Değerlendirme için ölçüt geliştirme, değerleri ve standartları açık hale getirme
- 16-Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
- 17-Derinlemesine sorgulama: Temel ve önemli soruları sorma ve bu soruların devamlılığını sağlama
- 18-Görüşleri, yorumları, inançları ya da kuramları analiz etme ya da değerlendirme
- 19-Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
- 20-Eylemleri ya da politikaları analiz etme ya da değerlendirme
- 21-Eleştirel okuma: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme
- 22-Eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı
- 23-Disiplinler arası ilişki kurma
- 24-Sokratik tartışmayı uygulama: inançları, kuramları ya da bakış açılarını açık hale getirme ve sorgulama
- 25-Diyalogsal düşünme: Bakış açılarını, yorumları ya da kuramları karşılaştırma
- 26-Diyalektik akıl yürütme: Bakış açılarını, yorumları ya da kuramları değerlendirme

### C. Bilişsel Beceriler-Mikro Beceriler

- 27-Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme
- 28-Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
- 29-Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme
- 30-Sayıtlıları inceleme ve değerlendirme alanları ayırt etme
- 31-İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme
- 32-Akılcı çıkarımlar, kestirmeler ya da yorumlar oluşturma
- 33-Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
- 34-Çelişkileri fark etme
- 35-Doğurguları ve sonuçları keşfetme

Bu beceriler birbirlerinden bağımsız becerilerdir. Makro beceriler, düşünmeyi gerektiren, farklı becerileri bir araya getirme sürecidir. Mikro beceriler ise bütünü atlamadan parçaları oluşturma ve oluşan ifadeyi bütünün içine yerleştirme becerileridir.

#### 1.1.10 Sınıfta Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme eğitim için çok önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler hakkındaki birçok şikayetini göz önüne alırsak ve ideal bir öğrenci standartlarında onları karşılarırsak eğitimdeki en önemli eksikliğin düşünen öğrenciler ya da daha özelleştirsek eleştirel düşünen öğrenciler olduğunu anlarız. Birçok sınıfta öğrenciler pasif dinleyicilerdir. Öğretmenler genellikle ifadeler kurarlar ama soru sormazlar ya da soru sorduklarında bir iki dakika cevabı beklerler ve sonunda kendi sorularına kendileri cevap verirler. Bilgi ezberlemek demektir. Anlatılanları tekrar eden öğrenciler bilgiye ulaşmış öğrencilerdir. (Richard, Binker, Martin ve Adamason 1989, 3) Ancak eleştirel düşünme stratejilerinin uygulandığı sınıflarda öğrenme bu şekilde ilerlemez. Öğrenciler en baştan sınıfın içeriği hakkında eleştirel düşünmeyi bilmeleri gerekir. Bu içeriği, düşünmenin bir çeşidi olarak hayal etmelidirler. Onlara eleştirel düşünme becerilerini sürekli kullanacağımız söyleyerek gelecekteki

meydan okumalara,dolayısıyla öğretmenin iletişim ile ilgili beklentilerine hazırlık yapabiliriz (Walker ve Linda 2003, 64).

Eleştirel düşünme becerilerini öğreten bir öğretmen sınıf içinde:

- Büyük ve uzun soruları daha küçük ve daha kolay baş edilebilir parçalara bölmeli
- Öğrenciler tarafından öğrenmenin değer verildiği anlamlı bağlamlar yaratmalı
- Öğrencilere tekrar anlattırarak ya da sorular sorarak açıklamalarına yardımcı olmalı
- Düşüncelerini harekete geçirecek sorular sormalı
- Tartışmanın dağılmamasına yardımcı olmalı
- Öğrencileri birbirlerine düşüncelerini anlatmaları için cesaretlendirilmeli
- Öğrencilere öneriler vererek onlara bilmeleri gerekenleri bulmalarına, diğer bir deyişle uygun kaynaklara ulaşmalarına yardımcı olmalı
- Öğrencilerin her görüşü aynı adaletle değerlendirmeli, hiçbir görüşü kesmemeli ve her görüşü ciddiye almalıdırlar (Richard, P., Binker, A. J. A. ve Martin D. 1989, 23).

Öğretmenler değişik öğretim teknikleri kullanmalıdır. Örneğin, okuma parçalarından ya da öğretmenin kendi yarattığı durum çalışmaları, sınıf içinde kavramların, güncel ve çekilmeli konular hakkında tartışmalar, Bloom'un taksanomisindeki analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde değişik soru teknikleri ve yazılı ödevler, sınıf içi müzakereleri özellikle akran gruplar arasında ve akranların bir konu hakkındaki tartışmalarının değerlendirilmesi bu tekniklerden bazılarıdır. Eğer öğrencilerin eleştirel düşünmesini bekliyorsak, onların öğretmen gözetiminde eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını da bekleriz (Walker ve Gazzillo 2003, 64).

Disiplinler arası eleştirel düşünme ortak özelliklere sahiptir:

- 1- Eleştirel düşünme akranların ve öğretmenlerin kaynak olduğu öğrenilebilen bir beceridir.
- 2- Problemler, sorular ve konular, öğrenciler için motivasyon kaynağıdır.
- 3- Dersler, konferans temelli olmaktan öte ödev merkezlidir.
- 4- Hedefler, yöntem ve değerlendirme içeriği sadece benimsemekten öte onların kullanımını vurgular.
- 5- Öğrenciler, yazılarında fikirlerini kesin ve açık olarak belirtme ve savunma ihtiyacı hissederler.
- 6- Öğrenciler öğrenmek ve kendi düşüncelerini iletirmek için işbirliği yaparlar (Meyers 1985, 16-17).

Hirose (1992, 2) makalesinde öğretmenlerin neden? nasıl? gibi açık uçlu sorular sormalarını ve onları nasıl cevaplayacaklarına dair öğrencileri yönlendirmeleri gerektiğini söyler. Öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemeleri yerine öğretmenlerinin onları, problemleri düşünmeleri, analiz etmeleri, onları kavramsallaştırmaları, soru sormaya ve sorulmaya alışmaları, inançlarını yansıtmaları ve diğerleri ile karşılaştırmaları için cesaretlendirmeleri gerekir. Öğrenciler öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulayabilmelidirler. Ayrıca sınıf kitaplarındaki bilgiyi analiz etmeleri, okumla parçalarını eleştirel analizle okumaları ve kendi tecrübelerine dayanarak eleştirilerin geliştirmeleri beklenir. Öğrenciler; bir konuda zıt fikirleri karşılaştırmalı; öğretmenler öğrencilere değişik fikirlerin kaynağını bulmaları için yardımcı olmalıdırlar.

Bir konunun öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini temel alan ve bu doğrultuda hazırlanan bir ders programını uygularken belirli stratejiler ve etkinlikler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu stratejiler ve etkinlikler şunlardır:

- 1- Doğru soruyu sorma
- 2- Yaratıcı drama ve diğer görüşleri yeniden yapılandırma



- 3- Olgu, görüş ve sebepleri ile desteklenen akıl yürütme arasındaki farklılığı öğretme
- 4- Sınıf içi değerlendirme teknikleri
- 5- İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri
- 6- Örnek olay / tartışma
- 7- Diyaloglar
- 8- Otuz beş eleştirel düşünme becerilerinin her biri için önerilen sınıf içi uygulamalar (Paul, Binker ve Jensen 1990, 60-102).

Eleştirel düşünmenin hakim olduğu sınıflar geleneksel sınıflardan farklıdır. Geleneksel sınıflarda öğretmenin sınıf içi konuşma süresi fazladır; otoriter bir pozisyonda bilgisini iletir. Düşüncenin aktif rol oynadığı sınıflarda ise öğretmen öğrencileri meydan okumaları ve risk almaları için destekler. Etkinliklerde sınıf içi grup çalışmaları önemli rol oynar. Değişik öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bu tür sınıflarda ihtiyaçları kolaylıkla karşılanır. Düşünme tartışma ve etkin öğrenme etkinlikleri ile aktif hale getirilir. Sınıfın yapısını, öğrenen grubun ihtiyaçları, belirli becerileri ve içerik belirler.

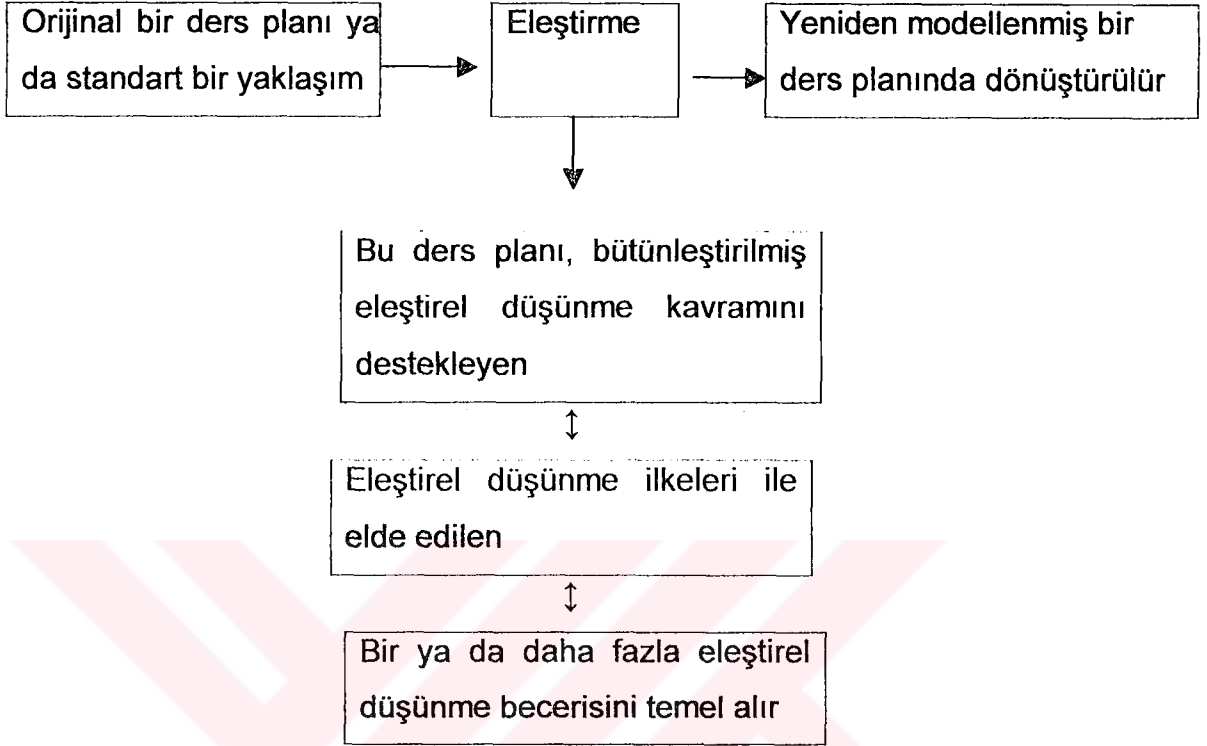
Eleştirel düşünme dersi planlamanın işlemleri şunlardır:

- 1- Dersin öğretileceği içeriği belirle
- 2- Vurgulanacak karmaşık düzeyde düşünme stratejilerini belirle
- 3- Vurgulanacak öğretmen stratejilerini belirle
- 4- Öğrencilerde desteklemek istediğiniz davranışları belirle
- 5- Kavramları ya da fikirleri dersle ilişkilendirmeye çalış
- 6- Dersin ilerleme aşamalarının ayrıntılı özetini çıkar (Udall ve Daniels 1991, 37-38).

Paul, Binker Martin ve Adamson, "Eleştirel Düşünme Ders Planları Yeniden Modelleme" adı altında bir modeli ortaya koymuşlardır (1989, 19).

Tablo I-2

## Eleştirel Düşünme Ders Planlarını Yeniden Modelleme



## 1.1.11 Yabancı Dil Eğitimi ve Eleştirel Düşünme

Yabancı dil öğretimi, öğrencileri ırkçılığın çerçevesinden dışarı bağımsız bırakarak kültürel farkların kabul edilmesine doğru bir kapı açar. Öğretmenler, öğrencilerin dili anlamlı bir şekilde kullanırken kültürü de anlamaları için etkin yaklaşımlar kullanırlar. Sınıflarda öğrenciler yazma öncesi cümle birleştirme etkinlikleri, okuma parçalarını eleştirel okuma yabancı dilde yazılan kompozisyonların akran grupları içinde değiştirilmesi ve ödevlerin ve dergilerin yeniden sıralanması gibi öğrenciler arasında işbirliği ve araştırma becerileri isteyen bu gibi teknikler, onlara yazma becerilerini kazandırmak için çok yüksek derecede yararlıdırlar (Kurfiss 1988, 91).

Dayioğlu (akt. Özçınar 1996, 1-12; Chaffee 1985; Sacco 1987; Flower 1981, 3), dil öğrenmenin bir düşünme işlemi olduğunu çünkü eleştirel düşünme

kullanımının analiz edilmesi ve yorumlanması için doğal bir ortam yarattığını söyler. Yabancı dil eğitimi, bu yüzden, büyük ölçüde eleştirel düşünme becerilerini ilerletir.

Yabancı dil öğretiminde en yeni yaklaşımlardan biri olan iletişimsel yaklaşım ile eleştirel düşünme becerileri arasında benzerlikler bulunur. Bu benzerlikler her ikisi de anlamın ve anlatımın yorumlanmasını, anlatımın ve öğrencilerin bu becerilerin içinde aktif rol oynamaları konusunda çaba gösterir. Ayrıca öğrencileri soru sormaları, cevaplara açıklık kazandırmaları, fikirlerini söylemeleri ve konulara katılıp katılmadıkları söylemeleri için destekler. Onlara, sınıfa öğrenme ortamları yaratır. Ayrıca dilbilimini bağlamsal bir düzyazı içinde öğrencilere sunarak öğrencilerin dilbilim bileşenlerinin birbirlerini etkilemesinden yararlanmaları mümkündür (Dayıoğlu 2003, 27-28).

#### **1.1.12 Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerileri ve Eleştirel Düşünme**

Yabancı dil öğrendiğimiz zaman diğer insanlarla iletişim kurmayı, onları anlamayı, onlarla konuşmayı, onların yazdıklarını okumayı ve onlara yazmayı öğreniriz. Farklı ve yeni bir kültürel ortama katılmak ile karşımıza çıkan farklı kültürlerdeki insanlarla o anda orada bulunmasalar da bizim kurduğumuz cümleleri ve kullandığımız kelimeleri dinlerken ya da mimiklerimize bakarak nasıl iletişim kurduğumuz kadar postacıya not yazarak, müşteri istek formu ya da teşekkür mektubu yazarak da mesajlarımızı iletmeye çalışırız.

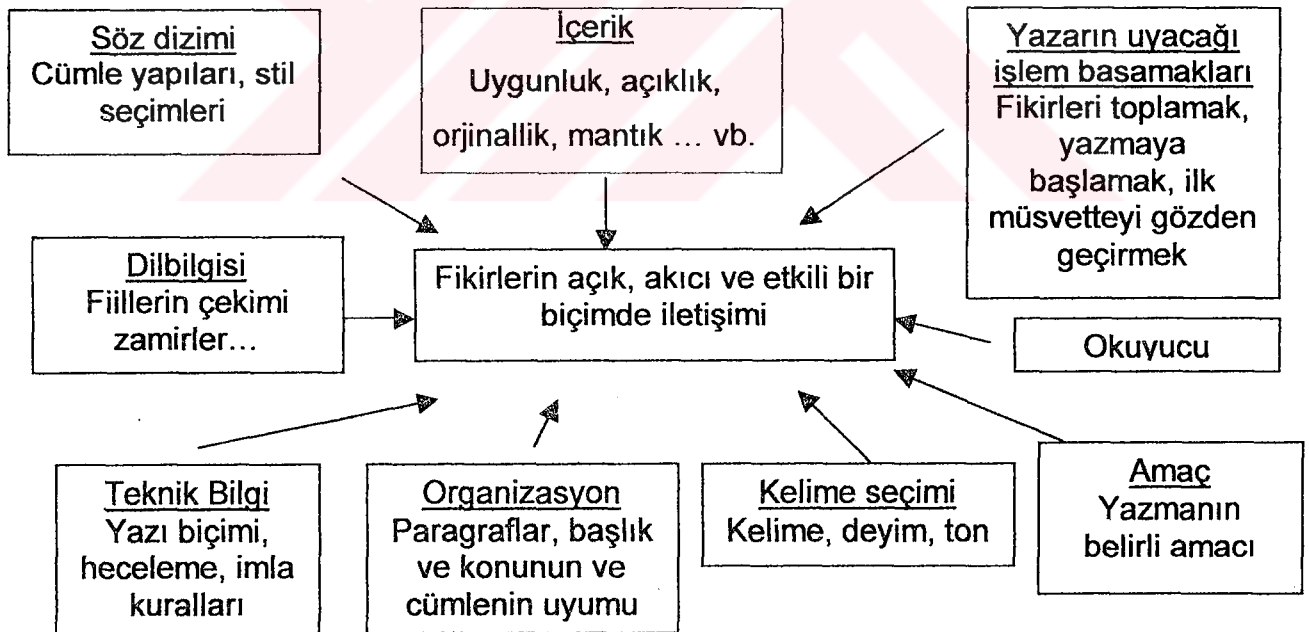
Yazma becerisinin gelişimi, yabancı dil programlarına katılımının tek sebebi sadece insanları sık sık yazarak iletişim kurmak zorunda kalması değildir. Belki de en önemli sebebi yazmanın öğrencilerin dil öğrenmesine büyük katkısı olması gerçeğidir. Örneğin yabancı dilde yazma, bu dilde öğrencilerin doğru yapıları, deyimleri, kelimeleri kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlar. Ayrıca öğrenciler yabancı dilde yazı yazarak dil kullanımında macera yaşamaya, öğrendikleri dil yapılarının üstüne çıkmaya, kısacası dili, risk alarak kullanmaya başlarlar. Böylece dil hakkında bilmediklerinde keşfederek öğrenip kullanırlar.

Ayrıca, karaladıkları zaman bu dille daha çok kaynaşırlar. Fikirlerin yabancı dilde anlatma çabası, gözün, elin ve zihnin sürekli kullanımı öğrenmeyi destekler. Yazarlar, bir sonra ne yazacaklarını düşünürlerken yazacak yeni fikirler ve bu fikirleri anlatacak yeni yollar keşfederler. Doğru kelime ve doğru cümle bulmanın gerçek bir ihtiyaç olduğunu keşfederler. Düşünme ve yazma arasındaki yakın ilişki yabancı dil programlarında yazmayı değerli bir bölüm haline getirir. Kısacası yazma öğrenene, okuyucuyla bu dilde rahat iletişim kurma, yüz yüze iletişimin yaratacağı baskı olmadan fikirlerini açıklayabilecekleri, bir konuyu keşfedecekleri, tecrübelerini kaydedecekleri bir ortam yaratır.

Yabancı dilde yazma öğretiminde önem verilmesi gereken noktalar şunlardır:

Tablo I-3

Yabancı Dilde Yazma Öğretiminde Önem Verilmesi Gereken Noktalar



Öğretmenler, tablodaki her özelliğın üzerinde durduğu ve onları düşünce biçimleriyle birleştirmelerine yardım etkileri sürece yazma öğretiminde çok çeşitli yaklaşımlar geliştireceklerdir (Raimes 1983, 3-6).

Yazma, dil öğrenmenin önemli bir bölümü olarak, belirli bir konu hakkında düşünmek ve analiz etmek için zaman isteyen yansıtıcı bir etkinliktir. Bu yüzden yazarlar bu fikirleri uyumlu bir düzyazıya çevirmek için uygun bir dile ihtiyaç duyarlar. Bunu yapmak için ise bilgiyi, fikirleri, tartışmaları mantıklı bir sırada geliştirmek ve bağlamak zorundadırlar. Yazma pratiği gelişmeden yazma etkinliklerinin hedefi olan açıklığa ulaşmakta öğrenciler zorlanır. Yazma yoluyla düşünme işlemini öğrenen öğrenciler fikirlerini yapılaştırmak ve organize etmek için bir öğretmene ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden sınıf içinde yapılan etkinlikler düşünme ve yazmayı bir araya getirir (Chakraverty ve Guatum 2000, 22).

Öğreteceğimiz dersleri geliştirirken çoğumuz öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek dersler olmasına dikkat ederiz. Bu hedefimizin bir bölümünü ilginç okuma parçaları, konuşmalar ve sınıf içi tartışmalarla gerçekleştiririz. Öğrenciler daha çok okuyarak bilgi elde ederler ve fikirleri için yeni bağlamlar keşfederler. En azından umut ederiz ki daha eleştirel düşünmeye başlarlar.

Ancak okuma ödevleri ve konuşmalar öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiklerini garantilemez. Birçok öğrenci pasif bir şekilde okur ve dinler. Sadece bilgiyi özümser. Okudukları parçaların yazarları ya da ders verenleri fikirleri ile kendi fikirleri çelişmez; fakat öğrenciler, yazı yazdıkları zaman artık öğrenme oyununda pasif oyuncular olmazlar. En basit yazma işlemini bile, örneğin bir makalenin özeti gibi, öğrencileri önemli eleştirel seçimler yapamaya zorlar. Bu tartışma için hangi bilgi önemlidir, hangisi için hangi bilgi önemlidir, hangisi değildir? Nasıl bu düşünceye vardım ve benim varsayımlarım neler? Gibi sorular sormak durumunda kalırlar. Öğrencilerin bu soruları cevaplamalarına yardımcı olmak için öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmamız gerekir. Bu becerileri ise farklı etkinliklerle kazandırabiliriz (akt. Baker 1999, 1) "Teaching Students to Think Critically" adlı kitabında eleştirel

düşünmeyi geliştirecek dört çeşit ödevden bahsetmiştir. Bunlar kısa özetler, okuma parçalarından ya da sunumlardan ana kavramları ya da konuları belirlemek, bir işleme koymak, öncelikleri sıralamak ve özetlemektir. Problem çözme alıştırmaları, öğrencilerin gözle görülür, günlük fikirler ile daha soyut ve akademik kavramlar arasında köprüler kurmalarına yardımcı olur. Diğer bir deyişle, öğrenciler ders içeriği ile gerçek dünyayı birleştirirler. Varsayımları, çelişkileri, görüşleri ve fikirleri eleştirel bir gözle değerlendirirler. Etkinlik projeleri, sınıfta tartıştıkları konuları dışarıda gözlem ya da röportaj ile araştırmayı gerektirir. Benzetimler ise öğrencilerin gerçek bağlamlarda araştırdıklarını sınıf içeriğine uyarlamasıdır. Bu da en iyi yazma becerileri kullanarak olur. Yazılanlar, sınıftaki belirli bir seyirci grubuyla paylaşılır.

Frederick'e göre (1987, 1) yazma öğrenmeyi birçok yolla desteklenir. Yazma bilgiyi gerektirir ve düşünmeye odaklanır. Yazmak için öğrencilerin söyleyecek bir şeyleri olmalıdır. Bu yüzden öğrenciler yazarken gerçekleri, genellemeleri ve kavramları özümsemeli ve yazdıklarında sunmalıdır. Ancak öğrenciler yazarak sadece bilgiyi anlatamazlar. Aynı zamanda bilgiyi keşfetmeye devam ederler. Buna göre yazma, yazarın entelektüel kapasitesini birleştiren tümleşik bir işlemdir. Yazma, eleştirel düşünmeyi de artırır. Sosyal bilimciler, yüksek seviyede düşünme becerilerinin program ve öğretim tasarımının merkezinde olması gerektiğini fark etmişlerdir. Yazma, öğrenme sorumluluğunu öğretmenden destekler. Düzgün tasarlanmış ödevler öğrencilerden sadece bilgi toplamasını istemez, aynı zamanda hangi bilgiyi alacaklarını ve sunacakları bilgiyi ayırt etmeyi ister. Böylece seçimler öğrencinin konu hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğunu gösterir. Yazma, daha çok soruya ve olaylar, insanlar ve fikirler arasındaki bağlantıların keşfine yol açar.

Geleneksel yaklaşıma göre yazma teknik bilgi ve becerilerin kullanımınıdır. İçerik, heceleme, dilbilgisi ya da noktalama işaretlerinin düzgün kullanılmasından sonra gelir. Her ne kadar mükemmel bir içerik olsa da öğretmenler teknik bilgiyi de değerlendirmek zorundadırlar. Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi vurgulayan öğretmenler, öğrencilerin karşılaştırma yaptıkları, analiz, sentez ve

değerlendirme bilişsel becerilerini kullandıkları ödevler verirler ve yine de yazma, bu öğretmenlerin gözünde bir öğrenme ürünüdür.

Dodds (2003, 1) yazmanın, kelimeler yardımı ile düşünce yaratımı olduğunu savunur. Yazarların söylemek istediklerini bulana kadar kelimeler ve fikirlerle oynamaya devam ederler; bu yüzden yazma işlemi deneyseldir. Yazma, başarılı yazarlar için keşfetme ve kendini anlamadır. İyi bir yazı her zaman iyi bir dilbilgisi ve kelime seçiminden daha fazladır. İyi yazar eleştirel düşünme becerisini kullanır ve iyi bir eleştirel yazar olur. Eleştirel demek bir şeye çok dikkatli bakmak, onun bölümlerini neden yapıldığını keşfetmek ve bazen pozitif ya da negatif değerlendirmektir. İyi bir eleştirel yazar, bilgi ve fikirler hakkında eleştirel düşünür. Yazılanlar bilgi, hayal ürünü, gözlem olabilir. Bir kitaptan ya da başka bir kaynaktan alınmış olabilir. Kaynağı ne olursa olsun bu gerçekler, fikirler yazara parçalar halinde gelir ve yazar onların anlamlarının gerçeğe ilgisi hakkında şüphe duyabilir. Böyle bir durumda o bilginin ya da fikrin doğruluğunu araştırmak için yazar eleştirel düşünmenin dört yöntemini kullanır: analiz, yorumlama, değerlendirme ve sentez. Bir konuyu analiz ederken o konunun bölümleri, basamakları, sebepleri, etkileri düşünülür. O konuyu yorumlamak demek ise o konuyu açıklamak, başka bir şekilde anlatmak ya da ışık altına getirmektir. Yorumlanan konunun sonuçlarını ise bütün varsayımları bir araya getirip, akıl yürütme yardımı ile daha önceden belirtilmemiş ya da belli olmamış bir şekilde sunmaktır. Bilgi ve fikirleri sorular sorar. Örneğin verdiği istatistiksel bilgiler, savunulan konu için yeterli mi? Uygun mu? Günümüze uygun mu? Verilen örnekler ya da hikayeler açıkça konuyu açıklıyor ya da destekliyor mu? Son olarak çeşitli şekilde sentez edilir. Diğer bir deyişle, yazar içlerinden fikirlerini açıklayan ve destekleyen bilgileri seçip bir araya getirir. Odak noktası yazarın düşüncesidir.

Elbaw (akt. Carr 1990, 3) “birinci düzey” ve “ikinci-düzey düşünme” adı altında iki basamaklı bir yazma işleminden bahsetmektedir. “Birinci düzey yazma” işleminde öğrencilere serbest yazma tekniğini tavsiye etmiştir. Bu teknik planlanmayan, bir konu hakkında düşüncelerini keşfettikleri yazma etkinliğidir.

İkincisi ise çıkarımları, ön yargıları incelemek mantık çerçevesinde o konu hakkında bir şeyler yazma etkinliğidir.

Öğrencilerin yazma işlemi sırasında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için Howie (1993, 24) öğretmenlere aşağıdaki stratejileri önermiştir:

- 1- Öğrencilerinize yazmaları için bir neden bulmalarını önerin.
- 2- Öğrencilerinize hedef kitlelerini belirlemelerini isteyin.
- 3- Öğrencileri beyin fırtınası yapmaları için gruplara koyun.
- 4- Öğrencilerinizin okuyacağı uygun modeller sunun.
- 5- Öğrencilerinizden fikirlerini araştırmayı isteyin.
- 6- Bir konu hakkında avantaj ve dezavantaj yazmalarını isteyin.
- 7- İlk yazdıkları yazıyı değerlendirmeleri için akran gruplar oluşturun.
- 8- Öğrencilerin yazdıkları içinde anlatma, açıklama, tartışma, hikaye, yorumlama gibi birimlerin olması gerektiğini vurgulayın.
- 9- Öğrencilerden, fikirlerini toplamaları, planlamaları, uygun dili seçmeleri, fikirleri hakkında bilgi toplamaları, yazacakları hakkında bilgi bu konun sınırlılıklarını kendilerinin belirlemesini isteyin.

Flower (1981, 3) yazmanın bir düşünme işlemi olduğunu savunur. Okuyucuyla bir iletişim yoludur. Bu iletişim yolunda bir problemi analiz etmenin altı yolu olduğunu söyler. Bunlar:

- 1- Anahtar konuyu ya da çelişkiyi tanımla
- 2- Problemi daha geniş bir bağlama yerleştir
- 3- Problem tanımın daha işlevsel yap
- 4- Alternatif çözümler üret
- 5- İyi desteklenmiş bir sonuca ulaş

Yazmayı öğrenmek demek, ne virgülün kullanımını ya da cümle yapılarının isimlerini ne de kelimeleri hünerle kullanmayı öğrenmek demektir. Yazma, anlamlar yaratma işlemidir ve bu da etkin bir zihin gerektirir. Yazma bizi



Yazma, bilgilerin ve fikirlerin düşünme yoluyla analiz edilip özümsemiği yansıtıcı bir etkinliktir . Eleştirel düşünmeden ayrı düşünülemez. İyi bir yazar, kullandığı kelimeler yardımıyla fikirler yaratır, karşılaştıkları bilgileri eleştirel gözle değerlendirir ve düşünceleriyle anlamlar yaratır.

## 1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmanın en baştaki önemi İngiliz dili öğretimi alanında yapılan, yazma becerilerinin eleştirel düşünme becerileri ile ilerletmeyi hedefleyen ilk çalışma olmasıdır. Bu araştırma, eleştirel düşünmeyi dil öğretim ve öğrenme süreci içine katarak yabancı dil öğretiminde öğrencilere kazandırılması planlanan yazma becerilerinin daha etkili bir biçimde öğrenilmesini hedeflemektedir.

Ülkemizde öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde daha etkin rol oynayan bireyler olması yönünde ciddi eksiklikler vardır. Bilgiyi seçerek, gruplayarak kullanan bireyler yabancı dili kullanma becerisi açısından sadece verileni alarak yansıtan bireylerden daha başarılı oldukları gözlenmektedir.

Bu araştırma eleştirel düşünme becerilerini kazanmış ve bu becerileri kullanan öğrencilerin yabancı dile daha etkili bir biçimde hakim olduğunu göstermektedir. Ayrıca verilen bilgiyi yeni ortamlarda kullanarak yabancı dili daha çabuk öğrendikleri araştırmanın bulgularında ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma aynı zamanda Başkent Üniversitesi Hazırlık Okulu'ndaki program geliştirme çalışmalarına yön verici niteliktedir. Bilindiği üzere üniversitemizde program geliştirme alanında, ölçme ve değerlendirme ve hizmet içi eğitim alanlarında yenilikler sürekli takip edilerek çalışmalar devam etmektedir. Bu araştırma, yöneticilere ve öğretmenlere öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yazma becerilerinin gelişimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki hakkında bilgi vermektedir. Bulunan sonuçlar yazma programını geliştirirken öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda onlara yardımcı olacaktır.

### 1.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 1.3.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

N. Çıkrıkçı, 1993 yılında ise öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada eğitim düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme gücünün arttığı saptamıştır. Ayrıca eleştirel düşünmede zihinsel yetenek, olgunlaşma ve yaşantı zenginliğinin etkili olduğu belirtilmiştir.

Aynı araştırmacı 1996’da üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyet ve program türünün anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Özçınar (1996), “Enhancing Critical Thinking Skills of Preparatory University Students of English at Intermediate Level” adlı çalışmasında Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir deney uygulanmıştır. Deney yirmi etkinlikten oluşmaktadır. Etkinliklerin hedefi öğrencilerin yabancı dilde okuma ve yazma becerilerini eleştirel düşünme becerileri ve işbirlikçi öğrenme modeli ile geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Deney grubuna bu etkinlikler uygulanırken kontrol grubu normal ders programını takip etmişlerdir. Sekiz haftanın sonunda her iki grup da öğretmen tarafından hazırlanan, içinde gerçek yaşamdan problemler bulunan bir test ile test edilmiştir. Deneyin sonunda öğrencilerin hayallerini kullanma, yaratıcılık ve okuma becerilerinin gelişmesi ile ilgili performanslar da anlamlı bir fark görülmüştür.

Kaya (1997), “Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü” adlı çalışmasında İstanbul Üniversitesinde okuyan 224 öğrenci üzerinde eleştirel düşünme gücünü ve bu gücü etkileyen faktörleri incelemiştir. Eleştirel düşünme gücünü ölçerken Watson-Glaser Akıl Yürütme Gücü ölçeği’ni kullanmıştır. Analizin sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyleri orta seviyede çıkmıştır. Ancak bölümlere ayrı ayrı bakıldığı zaman Mühendislik ve

Sağlık Fakültelerine bağlı öğrenciler ile diğer bölümlere bağlı öğrenciler arasında ise anlamlı bir fark görülmektedir. Ayrıca risk alma ve öğrencilerin ekonomik düzeyleri ile eleştirel düşünme gücü arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir.

Uysal (1998), "Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirel Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü" konulu çalışmasında öğrenme-öğretme yöntemleri ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Deneysel nitelikteki bu çalışma İnönü Üniversitesi Tarih bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna tartışma yöntemi kullanılarak öğrencilerin olaylara eleştirel yaklaşımları sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubunda zihinsel çıkarım yapma, verileri tanımlama ve çözümlene yoluyla karar verme ve bilgiye dayalı doğruyu bulmada çıkan yüksek oranlar deney grubunda eleştirel düşünme gücü artışı olduğu gözlemlenmiştir.

Munzur (1999), "Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı araştırmasında lisede okutulan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarını inceleyerek bu kitapların eleştirel düşünme eğitimi vermede yetersiz kaldığını saptamıştır. Ayrıca bu kitapların öğrenciyi ezberlemeye yönlendirdiğini ve önyargılar içerdiğini de araştırmasında belirtmiştir.

Şahinel (2001), eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine yaptığı çalışmada biri kontrol grubu biri deney grubu olmak üzere iki grup öğrenci ile birlikte çalışılmıştır. Deney grubunda eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerini geliştirildiği Türkçe dersi öğretim programı uygulanırken kontrol grubunda klasik yöntem devam etmiştir. Şahinel, deney grubunda derslere güncel olaylar, fıkra, örnek olay, anı, ikili ve grup çalışmaları, Sokratik soru sorma, bireylerin özgeçmişlerini anlatma, grup ve sınıf tartışmaları gibi öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirerek dil becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerine oranla daha etkili olduğunu kanıtlamıştır. Öğrenciler bu etkinlikleri

ilgi çekici bulmuşlar ve öğrendiklerini başka durumlara transfer edebilmişler ve tümleşik dil becerilerini başarıyla kullanabilmişlerdir.

Semerci (2001), "Eleştiri Yapma Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Deneysel Bir Çalışma" konulu araştırmasında eleştiri becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan öğretim ortamı ile bu materyalin öğrencilere verilip ancak öğretim ortamında kullanılmadığı bir ortamın öğrencilerin eleştiri yapma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfında okuyan ve mikro öğretim dersi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunun her ikisinde de eleştiri yapma becerisi deney grubunda daha fazla gelişmiştir. Ayrıca olarak kabul gören eleştiri yapma anlayışının bu dersi alan öğrenciler açısından değiştiğini göstermektedir. Yapılan bu çalışmada eleştiri yapma becerisinin geliştirebileceği görülmüştür. Bunun içinde öğretmenin kalıplarının dışına çıkması, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlaması gerektiği belirtilmiştir.

Tokyürek (2001), "Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" adlı araştırmasının sonucunda öğretmenlerin sınıf içindeki eleştirel düşünme becerilerine yönelik tutumu ile program arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin çoğu programdan dolayı sınıfta eleştirel düşünme ortamını kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul yönetiminin de zorluklar çıkardığını söylemiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme seviyeleri ile program arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bütün bu ilişkilerin sonucu olarak öğretmenlerin tutumları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediği çalışmada belirtilmiştir.

Akinoğlu (2001), "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi" konulu araştırmasında, eleştirel düşünme becerilerini temel alan ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimi, deney grubunda öğrenci çalışma yaprakları, ders materyalleri ve araç-gereçleriyle, bu anlayışın ön gördüğü beceriler çerçevesinde sınıf ve laboratuvar ortamında

sürdürülürken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Araştırmanın sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyi erişileri arasında, eleştirel düşünme becerilerinin beş boyutu arasında ve derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İrfaner (2002), çalışmasında Bilkent Üniversitesi Eng 101 sınıfında öğretmenin yazılı ödevler doğrultusunda eleştirel düşünme becerileri uygulamasını ve bu uygulamayı öğrencilerin kompozisyonlarında analiz aracı olarak ders öğretmeni, sınıfta öğrenim gören iki öğrenci ve yönetici ile görüşme yapılmış ve bu görüşmelerin sonucunda öğretmenin sınıfta uyguladığı eleştirel düşünme becerileri yöneticinin ve programda istenilenleri içermiştir. Öğrenciler ise yazılarında bazı eleştirel düşünme becerilerini uygulayabilmişlerdir.

Dayıoğlu (2003), Hacettepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini incelemiş ve bu beceriler ile onların ÖSS sonuçları, sosyo-demeografik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca çalışma konuların toplam eleştirel düşünme puanları ile İngilizce final sınavındaki toplam puanlar, bu sınavdaki okuma anlama ve yazma bölümünden alınan puanlar arasındaki ilişki de incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin de çıkarken ÖSS puanları açısından konulara göre farklılık göstermiştir. Sayısal bölümden puan alan öğrencilerin eleştirel düşünme puanları dil puanları ile üniversiteye girenlerden daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde alanları fen bilimleri olan öğrencilerin eleştirel düşünme puanları alanları sosyal bilimler olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme puanları arasında ise bir ilişkiye rastlanmamıştır. İngilizce dersinin final sınavından alınan puanlar ile eleştirel düşünme puanları arasında ise belirleyici bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinden aldıkları puanlar ile eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı ama düşük bir ilişki bulunmuştur.

### 1.3.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Logan (1976), çalışmasında sosyoloji fakültesinden seçtiği 892 öğrenciye eleştirel düşünme eğitimi vermiş ve bu eğitiminin sonunda bu grubun eleştirel düşünme puanlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç eleştirel düşünme becerilerinin öğretilbildiğini göstermektedir (Akt. Akınoğlu 2001, 55).

Swartz (1986), "Eleştirel Düşünme için Eğitim Programını Yeniden Yapılandırma" adlı araştırmasında dört farklı konu alanında öğretmenlik yapan kişilerin eleştirel düşünme becerilerini sınıflarında uygulamaya yönelik düşüncelerinden bahsetmiştir. Eleştirel düşünmeyi anlamak isteyen ve bu konuda araştırma yapan öğretmenlerin sınıflarında öğretim yöntemlerini değiştirerek eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda yeniden düzenlediklerini söyleyen çalışma yapabilmeleri için zamana ve grup çalışmasına ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Lumpkin'in (1992) "Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretiminin Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneğine, Erişilerine ve Sosyal Bilgiler Dersi içeriğinin Kalıcılığına Etkileri" adlı deneysel çalışmasında hem kontrol hem deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme yetenekleri açısından bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak altıncı sınıf öğrencilerinin erişimi ve kalıcılık açısından beşinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Facione ve meslektaşları (1994), hemşirelik bölümü öğrencilerinin klinik sonuçları değerlendirmede eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Veri toplama aracı CCTDI testidir. 1019 üzerinde yapılan araştırmaya göre CCTDI ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme testi arasında bir ilişki görülmüştür.

Gokhale (1995), "Collaborative Learning Enhances Critical Thinking" adlı çalışmasında kişisel öğrenme ile grup çalışmasının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkileri incelenmiştir. Seçilen öğrenciler Western

Illinois Üniversitesi Endüstriyel Teknoloji bölümünde okumaktadırlar. Toplam 48 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Bağımsız değişken “Kişisel Öğrenme” ve “İşbirlikçi Öğrenme” dir. Bağımlı değişken ise son-test puanıdır. Her iki gruba 50’şer dakikalık bir ders anlatımından sonra bir grup bireysel çalışırken diğer grup ise işbirlikçi öğrenme grubu da aynı çalışma kağıdı verilmiş ve bu kağıtta eleştirel düşünme soruları ile tekrar ve alıştırmaya soruları içermektedir. Çalışmada hem öntest hem de son test kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda işbirlikçi öğrenme grubuna katılan öğrenciler eleştirel düşünme testinden bireysel çalışan öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Tekrar ve alıştırmaya sorularında ise her iki grup eşit başarılı olmuştur. Bu da göstermiştir ki öğrenciler işbirlikçi ortamlarda daha yüksek düşünme becerileri göstermiştir. Bilgi ve tecrübe açısından grup içindeki değişiklik öğrenmeyi pozitif etkilemiştir. Fikirleri işbirliği yaparak analiz ve sentez yapma ve de değerlendirme fırsatı yakalamışlardır. Resmi olmayan bir ortam tartışma ve etkileşimi çoğaltmıştır. Öğrenciler yargılarının sebeplerini ve ölçütlerini birbirlerine sunmuşlardır. İşbirlikçi öğrenmede öğretmen destekleyici görevi görerek anlamlı ve yaratıcı bir öğrenme görerek anlamlı ve yaratıcı bir öğrenme ortamı yaratmış öğrencilere gerçek problemler sunarak düşüncelerini hızlandırmıştır.

Adams (1999), 1977’den 1995’e kadar profesyonel hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini özetlediği 20 çalışmada eleştirel düşünme becerileri ile hemşirelik programındaki yıl farkları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Walkner ve Finney (1999), “Yüksek Düşünme” adlı çalışmasında eleştirel düşünmenin üniversitede araştırma çalışmalarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın sonunda eleştirel düşünmenin öğrenciler de öğrenmeyi bilinçli duruma getirdiği ve eleştirel farkındalıklarından yükseldiği belirlenmiştir.

Calderon 1999, yılında dil yeterliliği ve akademik başarıyı destekleyeme yönelik yazdığı makalede Texas’da yapılan bir araştırmadan bahsetmiştir. Bu araştırmanın amacı edebiyat eğitimine etkili etkinlikler eklemek ve öğrencilerin

İngilizce ve İspanyolca dilleri geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için bir işbirlikçi model olan “Cooperative Integrated Reading and Composition” modeli seçilmiştir. Bu modelin seçilmesinin nedeni sözel dil gelişimi, okuma ve yazma becerilerini birleştirmesi, eleştirel düşünme ve sosyal becerilerin geliştirmesi, kendine güven ve öz saygıyı kazandırması, çocuk edebiyatını iki dilde kullanıp İngilizce öğretimine ve öğrenme ortamına yüksek düzeyde düzyazı ve düşünme becerisi katmasıdır. 12 deney grubu ve 12 kontrol grubu seçilmiştir. Kontrol grubu okuma ve dile 60 dakikadan 90 dakikaya kadar farklı zaman ayırırken deney grubu heterojen gruplar ve işbirlikçi modeli kullanmıştır. Toplam süre dört hafta olmuştur. Bu araştırmanın sonunda deney grubu daha başarılı olmuştur ve düşünme becerilerini geliştirerek, işbirliği yapmasını öğrenerek hem İngilizce hem İspanyolca dilinde görülür bir ilerleme kaydetmişlerdir.

Angel ve meslektaşları, 2000 yılında yaptıkları bir araştırmada her hafta yapısal olan ya da olmayan sağlık örüntü değerlendirmesinin kullanımı ile ilgili eleştirel düşünme performansları ve bilgilerini değerlendirmek amacı güdülmüştür. Elde edilen sonuçlar, sağlık örüntü değerlendirmesi için yapısal olmayan düzeni kullanan grubun yapısal olmayan düzeni kullanan gruptan daha yüksek eleştirel düşünce performansına sahip olduğunu göstermiştir.

Sedlak, Doheny, Panthofer ve Anaya'nın (2001) çalışmalarının amacı 94 hemşirelik öğrencisinin staj tecrübeleri sayesinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini göstermektir. Bu çalışmanın sonuçları programın içindeki staj tecrübelerini geliştirmek için bir çevre oluşturmaktadır. 94 hemşirelik öğrencisinden, ilk önce, staj ve klinik bilgileri için tarama yapmaları istenmiş ve daha sonra öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda bir sosyal kurum seçip iletişime geçmeleri beklenmiştir. Daha sonra kurumun ihtiyaçlarını belirledikleri, sunulan hizmeti ve kurumun özel hedefleri ile öğrenme hedefleri belirledikleri ondört saatlik hizmet karşılığı yazılı bir anlaşma hazırlamışlardır. Sürekli günlük tutan öğrenciler, öğrencilerin hemşirelik pratiklerinin uygulamalarını hedefleriyle birlikte gösterdikleri bir poster hazırlayarak araştırmanın sonu belirlenmiştir. Bu araştırmada nicel yaklaşım kullanılmış, onlardan verdikleri kararları nasıl



aldıkları, düşünce ve duyguları, akıllarına gelen alternatif yolları, kaynakları ve aldıkları kararların değerlendirmesini yaptıklarını anlatmaları beklenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler staj tecrübelerini, aldıkları kararları anlatarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmişlerdir. Eleştirel düşünme yaklaşımının iki ana konusu ortaya çıkmıştır: Profesyonel görüş açıklarının gelişimi ve halkın görüş açısının gelişimi.

Görüldüğü gibi ülkemizde yapılan eleştirel düşünmeyle ilgili ve hatta yabancı dil öğretimini de içeren araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Alan taramasında eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar belirlidir. Eleştirel düşünmeyi temel alan program geliştirme çalışmalarının sonuçlarına bakılarak diğer çalışmalara oranla daha başarılı oldukları söylenebilir.

#### **1.4 PROBLEM CÜMLESİ**

Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini kullandıkları İngilizce yazma programında yer alan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla yazma öğretimi yapan kontrol grubunun başarıları arasında bir fark var mı?

##### **1.4.1 Alt Problemler**

- 1- Eleştirel düşünme becerileri ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında İngilizce yazma programındaki genel akademik başarıları arasında bir fark var mıdır?
- 2- Eleştirel düşünme becerileri ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında İngilizce yazma programı sonunda yazdıkları yazılarda kelime bilgisi başarıları arasında bir fark var mıdır?

- 3- Eleştirel düşünme becerileri ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında İngilizce yazma programı sonunda içerik ve organizasyon başarıları arasında bir fark var mıdır?
- 4- Eleştirel düşünme becerileri ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında İngilizce yazma programı sonunda dil kullanımı başarıları arasında bir fark var mıdır?

### 1.5 SAYILTILAR

- 1- Ölçme aracının kapsam geçerliliği için uzman kanıları yeterlidir.
- 2- Öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

### 1.6 TANIMLAR

**Eleştirel Düşünme:** Bir inancın ya da farzedilen bilginin onu destekleyen sebepler ve doğurduğu sonuçlar ışığı altında aktif, ısrarcı ve dikkatli şekilde değerlendirilmesidir (Dewey 1909, 9).

**Eleştirel Düşünme Becerileri:** Bilgiler arasındaki ilişkileri ve benzerlikleri bulmaya yarayan; problemleri planlamak ve bu problemleri çözmek için kullanılan bilgilerin geçerliliğini ve uygunluğunu belirleyen ve problemlere yaklaşım yollarını ve çözümleri bulma ve değerlendirmede kullanılan beceriler (Potts 1994, 1).

**Yazma Becerisi:** Dili yazılı sembollere dökme becerisi, düşünme işlemi; konuştuğumuz zaman çıkardığımız seslerle alakalı harflerin bileşimi, bir çeşit grafik semboller bütünü ya da belirli bir sırada dizilmiş ve belirli yollarla birbirine bağlı cümleler (Byrne 1988, 56)

## 1.7 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- 1- 2003-2004 öğretim yılı Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda okuyan iki sınıfın öğrencileriyle,
- 2- 2004 yılı bahar dönemi, 5. ve 7. ön ve son sınavlarının yazma bölümünden aldıkları notlarla sınırlıdır.



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, denel işlem basamakları, denel işlem materyali, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

#### 2.1 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin “Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Deseni” işe koşulmuştur. Biri kontrol diğeri deney olmak üzere araştırmada iki grup kullanılmıştır.

Tablo II-1

Araştırma Yöntem Modeli

Deney	Ön sınav	Eleştirel düşünme becerileri + geleneksel yaklaşım	Son sınav
Kontrol	Ön sınav	Geleneksel yaklaşım	Son sınav

Deney grubunda eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dilinde paragraf yazma becerilerinin geliştirildiği geleneksel yaklaşımı temel alınan İngilizce yazma dersi öğretim programı uygulanırken kontrol grubunda sadece geleneksel yaklaşımın önde olduğu yöntemle öğretime devam edilmiştir. Uygulama deney ve kontrol gruplarının ikinci dönem ön sınav (progress test V) ın verilmesi ile başlatılmıştır. 16 ders saatini içeren uygulama bitiminde her iki grupta son sınav, (progress test VII) almışlardır.

Öğrencilerin İngilizce dilinde yazma becerilerini ölçmek amacıyla araştırma için seçilen dereceli puanlama ölçeği geliştirilmiştir. Ön sınav ve son sınav paragraf yazma becerilerini ölçtüğü için sınavların güvenilirlik ve geçerlik hesaplamalarında kullanılan bu ölçek, deney ve kontrol gruplarına, her sınavdan sonra uygulanmış ve bu ölçek doğrultusunda yazılan paragraflar değerlendirilmiştir.

## 2.2 DENEL İŞLEM BASAMAKLARI

Araştırmada izlenen denel işlemler aşağıda belirtilen sıra ile gerçekleştirilmiştir:

- 1- Eleştirel düşünme becerilerini dilin işlevselliğini ve dil becerilerinin tümleşik olarak geliştirilmesini temel alan bir yaklaşımla araştırmacı tarafından 16 saatlik İngilizce yazma programı (Denel İşlem Materyali) hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları Eğitimde Program Geliştirme ve Ölçme ve Değerlendirme alanının uzmanlarına gösterilmiş, uygulamanın yapıldığı Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu öğretmen yetiştiren uzmanların eleştiri, öneri ve görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.
- 2- Bu taslak programda yer alan hedef ve davranışlar Eğitimde Program Geliştirme ve Ölçme ve Değerlendirme alanlarının uzmanları ile birlikte ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bu programa uygun ölçme aracı geliştirilmiştir.
- 3- Kontrol ve deney grubu öğrencilerine ikinci dönemin ilk sınavı ön sınav olarak (progress test V) uygulanmıştır.
- 4- İkinci dönem uygulanan ön sınav sonucu öğrencilerin İngilizce dilinde yazmış oldukları paragraflar, geliştirilmiş olan dereceli puanlama ölçeği ile puanlandırılmış ve t-testi uygulanarak bu puanlama doğrultusunda kontrol grubu belirlenmiştir.

- 5- Ön sınav sonrası 16 ders saatini kapsayan uygulama başlatılmıştır.
- 6- Deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan eleştirel düşünme becerileri ile geleneksel yaklaşımı destekleyen öğrencilerin İngilizce dilinde belirli konular çerçevesinde yazmalarını temel alan öğretim durumlarıyla öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubunda işe herhangi bir özel öğretim durumu planlanmayarak geleneksel yaklaşım ile öğretime devam edilmiştir. Uygulama süresi boyunca araştırmacının kendisi deney grubunda öğretim durumlarını uygularken kontrol grubunda ise o sınıfın o dönemdeki İngilizce öğretmeni, normal öğretim durumunu uygulamaya devam etmiştir.
- 7- Öğrencilere taslak programın sonunda son sınav (progress test VII) uygulanmıştır.
- 8- Nicel araştırma yöntemlerinin gerektirdiği araçlar kullanılarak elde edilen veriler çözümlenerek yorumlanmış ve araştırma raporlaştırılmıştır.

### 2.3 DENEL İŞLEM MATERYALİ

Araştırmada nicel veriler toplamak amacıyla kullanılan ölçme aracının hazırlanmasından önce eleştirel düşünme becerilerini temel alan 16 saatlik İngilizce yazma öğretim programı taslağı hazırlanmıştır (Ek 1,2,6). Bu taslak program (ders planları) geleneksel yaklaşım ile eleştirel düşünme becerilerinin, tümeşik dil becerilerinin ve İngilizce paragraf yazma tekniklerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu araştırmanın önerdiği yaklaşım "Eleştirel Düşünme Becerileri ile Geleneksel Yaklaşımı Temel Alan İngilizce Dilinde Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi" dir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar İngilizce öğretimi içinde bilgi içeriğinin öğretilmesinin yanı sıra anlama ve anlam öğretiminin de büyük önem kazandığı göstermektedir. Bu durum dil öğretim programlarında düşünme becerilerini yansıtmaktadır. Zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarında özgün materyallerin

kullanımı ile anlama ve anlam öğretimi dil öğretim programlarının iki ana hedefini oluşturmaktadır. Neyi, nasıl ve nerede öğreteceğimizi planladığımız öğretim programları, kuram ve uygulamayı ilişkilendirebilmeli, sadece öğretimi değil aynı zamanda öğrencinin öğrenme yaşantısından anlamlı ve yapılandırılmış edinimler ile ayrılmasını sağlamalıdır (akt. Şahinel, Demirel ve Şahinel 1999, 19).

Hazırlanan etkinliklerin amacı öğrencileri pasiften aktif öğrenciye çevirme, konuyu daha derinden anlamalarını sağlama ve dalın düşünme işlemlerini yani bu dalın uzmanlarının soru sorma, araştırma ve verileri toplayıp analiz ederek tartışma şekillerini öğrencilere öğretmektir. Öğretmenin temel görevi ise öğrencinin düşünmesini sağlayarak ilginç problemler ve konular düzenlemektir. Bununla birlikte öğrencinin araştıracağı, keşfedeceği, tartışacağı bir ders ortamı yaratmak için onlara eleştirel düşünme problemleri de sunmalıdır. Öğretmenler, öğrencileri gözlemlemeli onları eleştirel düşüncelerini sağlayarak bir rehber görevi görmelidir (Bean 1996, XI). Öğrencinin eleştirel düşünmesini en iyi yazdıkları yazılardan anlayacağımıza göre eğer ilginç ve onların düşüncelerini sağlayacak yazı çalışmaları yaparsak ve tekrar yazmalarını sağlarsak öğrencilerin zeka tecrübelerini aktarmalarını sağlamış oluruz. Bu tezde sunulan etkinliklerin temel amacı da budur. Yazma ve eleştirel düşünme etkinlikleri İngilizce dersi içerisinde birleştirilerek öğrencilere soru sorma, hipotez oluşturma, verileri toplayıp analiz etme ve tartışma ortamı oluşturmalarını sağlamakla birlikte onların öğrenmeleri arttırılmaktadır istenmiştir. Böylece sınıf içinde tartışma ortamları zenginleştirilmiş, öğrenciler daha etkin rol almışlar ve onların performans kaliteleri de yükselmiştir. Bölümlerine geçtikleri zaman kazandıkları bu edinimler onları hem Mesleki İngilizce dersinde kompozisyon yazarken hem de diğer bölüm derslerinde rapor yazarken başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Yazma becerileri geliştirilirken öğrencilerin etkinlikleri beş aşamada gerçekleştirilmiştir:

- 1- Yazma öncesi: Yazmaya başlamadan önce öğrenciler tümleşik dil becerilerini kullanarak yazacakları konu hakkında kavram haritaları gibi etkinlikler ile düşünceleri ve bilgi toplamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin neyi, niçin ve kime yazdıklarına karar vermelerine olanak sağlanmıştır. Düşüncelerin bir basamakta yazmaya başlamadan önce gerekli düşünce ve bilgiler, farklı teknikler ile toplanmıştır.
- 2- Yazma: Düşüncelerin doğru sıralanması ve öğrencilerin yazma ve imla hatalarını dikkate almaksızın bir paragraf oluşturmaları bu basamakta gerçekleştirilmiştir.
- 3- Gözden geçirme: Bu basamakta öğrencilerin düşüncelerini gözden geçirmeleri ve öğrencilerin yeni kelimeler doğrultusunda düşüncelerin yeniden sıralamaları, sınıfta oluşan tartışma ortamları açısından gerekli değişiklikleri yapmaları amaçlanmıştır.
- 4- Düzeltme amaçlı okuma: Öğrencilerden bu basamakta, oluşturdukları yazıların izlenilen plan doğrultusunda kontrol etmeleri, yazma ve noktalama hatalarını düzeltmeleri istenir.
- 5- Yayınlama: Öğrenciler, bu basamakta, yazdıklarını bir dosyada toplamaları ya da öğretmenin isteği doğrultusunda okumaları ya da bir panoya asmaları istenir.

## 2.4 DENEKLER

Denekler Başkent Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenim gördüğü iki sınıftan seçilmiştir. Toplam 40 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu 40 öğrencinin 22 tanesi kız 18 tanesi erkektir. Kayıtlı oldukları fakülteler ise Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri olarak ele alındığında toplam 33 öğrenci Sosyal Bilimler Fakültesinde sadece 7 öğrenci Fen Bilimleri Fakültesine kayıtlıdır.



Gruplar, ikinci dönemin ilk İngilizce sınavının (ön sınav) (progress test 5) yazma bölümünden aldıkları notlar doğrultusunda araştırmaya alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ikinci dönemin ilk İngilizce sınavının yazma bölümünden aldıkları notların ortalamaları incelenmiş, yapılan t-testi sonucunda iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu iki grubun ortalamalarına göre x ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo II-2'de görülmektedir.

Tablo II-2

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Sınav Notlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	X	Ss	t	P
Deney	20	5,55	2,09	0,00	0,89
Kontrol	20	5,55	1,99		

0,89 > .05

Tablo II - 2 'deki ortalamalar incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin 2003-2004 öğretim yılı ikinci dönemin ilk İngilizce sınavı yazma bölümünden (progress test 5) aldıkları notların ortalamasının 5.55 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki ön sınav notlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanılmış, bulunan t değeri 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının ön sınav notları arasında fark olmadığı, grupların birbirlerine çok yakın düzeyde uygulamaya başladıkları söylenebilir.

Tablo II-3

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Sınav Kelime Bilgisi Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	X	Ss	t	P
Deney	20	0,70	0,29	-0,21	0,83
Kontrol	20	0,55	0,35		

0,83 > .05

Tablo II - 3 'deki ortalamalar incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin 2003-2004 öğretim yılı ikinci dönemin ilk İngilizce sınavının (progress test 5) yazma bölümünde kelime bilgisi bölümünden aldıkları puanların ortalamasının 0.55, deney grubunun ise 0,70 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki ön sınav kelime bilgisi puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanılmış, bulunan t değeri 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre, iki grup arasında ön sınav kelime puanları arasında fark olmadığı, grupların birbirlerine çok yakın düzeyde uygulamaya başladıkları söylenebilir.

Tablo II-4

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Sınav İçerik ve Organizasyon Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	X	Ss	t	P
Deney	20	2,50	0,87	-0,08	0,93
Kontrol	20	2,47	0,93		

0,93 > .05

Tablo II - 4 'deki ortalamalar incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin 2003-2004 öğretim yılı ikinci döneminin ilk İngilizce sınavının (progress test 5) yazma bölümünün içerik ve organizasyon bölümünden aldıkları puanların ortalamasının 2,47, deney grubunun ise 2,50 olduğu görülmektedir. Deney ve

kontrol gruplarındaki ön sınav içerik ve organizasyon puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanılmış, bulunan t değeri 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının ön sınav içerik ve organizasyon puanları arasında fark olmadığı, grupların birbirlerine çok yakın düzeyde uygulamaya başladıkları söylenebilir.

Tablo II-5

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Sınav Dil Kullanımı Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	X	Ss	t	P
Deney	20	2,35	1,05	0,91	0,36
Kontrol	20	2,42	0,96		

0,36 > .05

Tablo II - 5 'deki ortalamalar incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin 2003-2004 öğretim yılı ikinci dönem ilk İngilizce sınavının yazma bölümü dil kullanımı puanları ortalamasının 2,42, deney grubunun ise 2,35 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki ön sınav dil kullanımı puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanılmış, bulunan t değeri 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının ön sınav dil kullanımı puanları arasında fark olmadığı, grupların birbirlerine çok yakın düzeyde uygulamaya başladıkları söylenebilir.

## 2.5 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada verilerin toplanması için yararlanılan araçlar şunlardır:

1- Ön sınav (Progress Test V)

- 2- Son sınav (Progress Test VII)  
3- Dereceli puanlama ölçeği

Sınavların yazma bölümünde dilin iletişimsel yönü göz önünde bulundurularak dilin ikna etme özelliği ele alınmış, öğrencilerin sadece dilbilgisi ve sözcük bilgisi test edilmemiş aynı zamanda problem ile ilişkin bilgileri seçme, örgütleme becerilerini göstermeleri de istenmiştir. Bu nedenle öğrenciye yazmayı motive eden bir problem verilerek anlamlı bir durum yaratılmaya çalışılmıştır.

Genel İngilizce ve Mesleki İngilizce derslerinde yazma becerilerini ölçerken öğrencilerden ya bir paragraf ya da bir kompozisyon yazmaları istenir . Bu araştırmada da hazırlık sınıfı öğrencilerinden, ön sınav ve son sınavda bir paragraf yazmaları istenmiştir. Sınavlar Ek 13 ve 14 'te verilmiştir. Bu sınavların güvenilirlik ve geçerlik hesaplamaları test tipi sınavlarındakinden farklıdır. En doğru geçerlik yöntemi uzman kanısıdır. Bu yüzden Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda görevli beş uzmandan, uygulanan bu sınavların yokladığı davranışları ölçüp ölçmediklerine bakarak birden beşe kadar bir puan verilmesi istenmiş, bu puanların frekansları hesaplanarak geçerliğe ulaşılmıştır. Sınıfta tartışılan fikirleri hatırlama, organize etme, ve bu fikirleri birbirleriyle uyumlu bir şekilde birleştirme, kendilerini yazarak ifade edebilme yetenekleri bu sınavların yokladığı davranışlardandır. Aşağıda frekanslar tablo şeklinde sunulmuştur:

Tablo II-6

Ön Sınav ve Son Sınav Kapsam Geçerliği

Puanlar	Puanlayıcı sayısı - F (x)
1	-
2	-
3	-
4	2
5	3

Tablo II-6'da, ön sınav ve son sınavı inceleyen Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda görevli beş ölçme-değerlendirme uzmanımızın sınavların hedefledikleri davranışları ölçüp ölçmediklerine ilişkin sorulara göre vermiş oldukları puanların birden beşe kadar frekansları görülmektedir. Bu frekanslar incelendiğinde, iki uzmanımız, hazırlanan ön sınav ve son sınava 4 puan, üç uzmanımız ise 5 puan vermiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yazma bölümünde yer alan soruların tümleşik dil becerileri (dinleme – okuma – yazma - konuşma) ölçen ikinci dönem uygulanan İngilizce sınavlarının (Progress Test 5 – progress Test 7) (ön sınav - son sınav) yazma bölümünde kullanılabileceğine karar verilmiştir. Sınavların güvenilirliği hesaplanırken ölçme aracı için kullanılan dereceli puanlama ölçeğinin güvenilirliği ele alınmıştır.

Yazma becerisinin objektif değerlendirilebilmesi için analitik ve bütüncül değerlendirme ölçütlerinin birleşimi, öğrencilerin seviyelerine uygun bir ölçek geliştirilmiştir. Bu yazma becerilerini değerlendirme ölçeği "içerik ve organizasyon", "dilbilgisi", "kelime bilgisi" olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Öğrencilerin yazma ürünleri ve yeni geliştirilen yazma becerilerini değerlendirme formu iki İngilizce öğretmenine verilerek öğrencilerin yazma becerilerinin puanlanması istenmiştir. İki öğretmenden elde edilen puanların tutarlılığı sonucu dereceli puanlama ölçeğinin güvenilirliği ve çeşitli uzmanların görüşü ile de kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

## 2.6 ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Yabancı dilde yazma becerisini ölçmek biraz daha kapsamlı ve zor bir iştir. Weir'e göre (1991, 130) yazma becerisinin geçerliliğini ve güvenilirliğini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin içinde "şartlar", "işlemler" ve "ürünün kalitesi" en başta gelmektedir. Şartlar ile kastedilen yazılan paragrafların çeşitleri, konu ve ayrılan zaman, öğrenci karakteri ve testin uygulandığı ortamdır, işlemlerin içinde ise yazma becerisini değerlendirme metotları ve ürünün kalitesi vardır. Güvenilir ve geçerli bir yazı ölçeği oluşturmak öğrencilerin yazmadaki performanslarını değerlendirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden

böyle bir ölçeğin geliştirilmesi için standart uygulanan güvenilir ve geçerli bir yazı ölçütüne ihtiyaç duyulur. Bu görüş ışığında yazma becerilerini ölçmek için iki çeşit ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçütler analitik ve bütüncül ölçütlerdir. Bu iki ölçüt arasındaki en temel fark, analitik ölçütte, belirlenen puanlama planında her ayrı ölçüte ayrı bir puan verilerek en son verilen puanların önceden verilen puanların toplamı hesaplanırken bütüncül ölçütte yazının tümüne verilen puanlama önem kazanır (Weir 1993, 63).

Analitik puanlama sistemlerinde yazılan bir yazının kalitesi için önemli görülen kategorilere bağlı bir puanlama yönergesi- dereceli puanlama ölçeği (rubric) kullanılır. Bailey (1998, 110) analitik puanlamayı birçok kategori üzerindeki öğrenci performanslarını değerlendirme olarak anlatır.

Analitik puanlama ölçeğine örnek aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo II-7  
Analitik Puanlama Ölçeği

Mekanik	%20
Kelime Seçimi	%20
Dilbilgisi ve Kullanımı	%30
Organizasyon	%30
Toplam	%100

(Madsen 1983, 121)

Analitik puanlama, diğer bir puanlama yöntemi olan bütüncül puanlamaya göre daha güvenilir, daha az problematik ve yeni göreve başlayan hocalara daha yardımcı olmasına rağmen geçerlik açısından bazı problemler doğurabilir. Bu puanlama sistemine göre yazılan paragrafları okuyan öğretmenler öğrencinin genel performansını gözardı edebilirler. Bunun sonucunda notun geçerliliği

bozulabilir. Ancak, ölçme arasında bulunan soruların ölçme arasına uygun olup olmadığı, ölçmediği “uzman görüşü” ne göre saptanabilir.

Bütüncül ölçütte ise puanlama, paragrafa ya da kompozisyona bir bütün olarak bakılıp tek bir puan verilmesidir. Bu yöntem genellikle analitik puanlamaya göre daha pratiktir. Weir’e göre (1993, 67) sahiptir. Ayrıca öğrencilerin yazılı performanslarındaki iletişimin etkisini ölçmekte en başarılı yöntemin bu yöntem olduğunu savunur.

Bütüncül ölçüte bir örnek aşağıda verilmiştir:

Tablo II-8

Bütüncül Ölçüt

18-20 Mükemmel	Öğrenci İngilizce dilini en az hata ile kullanmaktadır ve soruyu tam anlamıyla cevaplamıştır.
16-17 Çok İyi	Öğrencinin yazısı basit cümleler topluluğunun daha ötesinde bir eserdir. Doğru kelimeler ve dilbilgisi kullanmıştır. Yazının bütünü bozmayan hatalar mevcuttur.
12-15 İyi	Öğrenci soruyu basit ama yeterli bir şekilde cevaplamıştır. İngilizcesi gerektiği şekilde doğaldır ve fazla yanlışı yoktur.
8-11 Geçer	Konu mantıksal olarak doğru ancak iletişimsel değil ya da konuyu doğal bir şekilde anlatmasına rağmen bazı ciddi hatalar mevcuttur.
5-7 Zayıf	Orijinal dilbilgisi ve kelimeler konu için yeterli değil.
0-4 Çok Zayıf	Düzenli değil. Yapılan hatalar İngilizce dilbilgisinin yeterli olmadığını gösteriyor.

UCLES İngilizce Uluslararası Sınavı Yabancı Dil Genel Elkitabı, 1997

Başkent Üniversitesi’nde öğretim dili Türkçe’dir ancak öğrenciler bir yıl Hazırlık sınıfında İngilizce okuduktan sonra kurum tarafından hazırlanan İngilizce Yeterlilik Sınavını alırlar ve bölümlerinde Mesleki İngilizce dersleri alarak dil öğrenimlerine devam ederler. Mesleki İngilizce derslerinin amacı alacakları kariyerleri için gerekli bilgi ve beceri ile donatmak ve alanlarındaki en son gelişmeleri takip etmelerini sağlamaktır. Diğer bir deyişle Bölüm İngilizce dersleri “(ESP)” ve “Akademik Amaçlar için İngilizce” (EAP) dersleridir. Başkent

Üniversitesi Türkçe öğretim diline sahip olmasına rağmen öğrencilerden İngilizce ödevler ve projeler hazırlamaları, kendi alanlarıyla ilgili İngilizce okuma parçalarını anlamaları ve gerekli kelimeleri bilip kullanmaları beklenir. Bu yüzden İngilizce dilinde okuma ve yazma, kurumun geliştirmeyi amaçladığı iki ana beceridir. Bu sebepten dolayı İngilizce dilinde yazma, Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'nun programında önemli rol oynar ve öğrencilerden bölümlerinin ve mesleklerinin istediği paragraflar, kompozisyonlar, özetler, raporlar, mektuplar yazmaları istenir. Bölüm İngilizce derslerinde öğrencilerin yazma becerileri kurum tarafından hazırlanan bütüncül ölçüt ile değerlendirilir. Öğrencileri bu yüklü programa sahip Mesleki İngilizce derslerine hazırlama görevi hazırlık sınıflarına düşer. Hazırlık sınıfı öğrencileri haftada 24-30 saatleri arası İngilizce dersi görür. Bu derslerde tümleşik dil becerileri, geleneksel yaklaşım yolu ile geliştirilir. Öğrenciler, yazma becerilerini geliştirirken aynı zamanda konuşma, okuma ve dinleme becerilerini de ilerletirler. İngilizce yazma derslerinde öğrencilerden mektup (resmi ve resmi olmayan), bir oda anlatmalarını, bir yer tarif etmelerini, bir kişi anlatmalarını, bir tatil yeri anlatmalarını kısacası çeşitli konularda paragraf, kompozisyon ve rapor yazmaları istenir.

Hazırlık sınıflarında yazılan İngilizce paragrafların ve mektupların ölçülmesi, bölümlerdeki mesleki İngilizce derslerinde yazılan paragraf ve kompozisyonlardan biraz farklıdır. Öğrenciler hayatlarında ilk defa böyle bir yoğun İngilizce programının içinde oldukları için genel İngilizce yetenekleri ölçülür. Yazılan paragraflar ya da mektuplar bölüm İngilizce derslerindeki mesleklere yönelik İngilizceden çok daha basittir ve sınırlıdır. Bu yüzden yukarıda bahsettiğimiz ölçeklerden tam anlamıyla hiçbiri hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmediği ortak kanısıyla analitik ölçeğin biraz daha basitleştirilmiş hali geliştirilmiştir (Ek 12).

Geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için okulumuzda buluna Hacettepe ve ODTÜ Eğitim Fakülteleri Ölçme ve Değerlendirme ABD'da yüksek lisans ve doktora programında öğrenim görmüş uzmanlara ve bu dersi veren bir



grup öğretmenlere inceletilmiş, bu sınavlara uygun ölçme aracı olup olmadığı sorulmuştur. Verilen cevaplar ışığında onlardan birden beşe kadar ölçek için bir puan vermeleri istenmiştir. Analiz sonuçları Tablo II.6'da gösterilmiştir.

Tablo II-9

Dereceli Puanlama Ölçeğinin Kapsam Geçerliği

Puanlar	Puanlayıcı sayısı F(x)
1	-
2	-
3	1
4	-
5	4

Tablo II-9'da, dereceli puanlama ölçeğini inceleyen Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda görevli beş ölçme- değerlendirme uzmanımızın sınavların hedefledikleri amaçları ölçüp ölçmediklerine ilişkin sorulara göre vermiş oldukları puanların birden beşe kadar frekansları görülmektedir. Bu frekanslar incelendiğinde, bir uzmanımız, hazırlanan ön sınav ve son sınava üç puan, dört uzmanımız ise 5 puan vermiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda dereceli puanlama ölçeğinde yer alan soruların tümleşik dil becerileri (dinleme- okuma- yazma- konuşma) sınavlarının (ön sınav-son sınav) yazma bölümünü ölçmek için kullanılabileceğine karar verilmiştir. Sınavların güvenilirliği hesaplanırken ölçmek için geliştirilen ölçeğin güvenilirliği ele alınmış, "puanlayıcı güvenilirliği" olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo II.7'de gösterilmiştir.

Tablo II-10

## Dereceli Puanlama Ölçeğinin Puanlayıcı Güvenirliği

## Puanlayıcı Güvenirliğinin Ortalaması

Kontrol Grubu	P1 ve P2 Korelasyonu	0,96
Ön sınavı	P1 ve P3 Korelasyonu	0,89
	P2 ve P3 Korelasyonu	0,86
Kontrol Grubu	P1 ve P2 Korelasyonu	0,94
Son sınavı	P1 ve P3 Korelasyonu	0,93
	P2 ve P3 Korelasyonu	0,87
Deney Grubu	P1 ve P2 Korelasyonu	0,91
Ön sınavı	P1 ve P3 Korelasyonu	0,90
	P2 ve P3 Korelasyonu	0,83
Deney Grubu	P1 ve P2 Korelasyonu	0,93
Son sınavı	P1 ve P3 Korelasyonu	0,90
	P2 ve P3 Korelasyonu	0,92
	Ortalaması	0,90

Sonuç deney ve kontrol grupları için uygulanan ön ve son sınav ölçme araçlarını için yapılan puanlayıcı güvenirliğinin ortalaması 0,90 dır.

Böylece, geliştirilen ölçek, deney grubu ve kontrol grubuna ön ve son sınavlar üzerinde uygulanmıştır. Yazılan paragraflar “içerik ve organizasyon”, “dilbilgisi” ve “kelime becerisi” olarak üç bölüm üzerinden değerlendirilmiştir. “içerik ve organizasyon” ile kastedilen yazarın mesajını hiçbir güçlük çekmeden mantıklı bir organizasyon içerisinde verip vermediği ve rubrikte verilen görevi tam olarak yerine getirip getirmediğidir. “Dil Kullanımı” ile kastedilen ise bütün cümlelerin iyi ve tam olarak kurulup kurulmadığı (örneğin cümleler arası uyum, doğru kelime sırası, dilbilgisinin doğru kullanımı gibi), fiil zamanlarının konuya uygun olup olmadığı, cümlelerin anlamlı olup olmadığıdır. “Kelime” bölümünde ise konunun içinde kelimelerin doğru, uygun ve etkili bir şekilde kullanılıp kullanmadığı ve kelimelerin işlevlerine göre ayırt edilip edilmediğidir.

## 2.7 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu araştırmada elde edilen bilgiler bilgisayar ortamında SPSS programı ile analiz edilerek aritmetik ortalama, t değerleri ve standart sapma hesaplanmıştır. t değerinin anlamlılığı için 0.05 değeri sınır olarak alınmıştır.



## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama araçlarıyla toplanan veriler ile elde edilen bulgular sunularak tablolar ile gösterilmiş ve tablolar hakkında gerekli açıklamalar yapılarak yorumlanmıştır.

#### 3.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Araştırmanın birinci alt problemi şöyle ifade edilmiştir:

Eleştirel düşünme becerileri ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında İngilizce yazma programındaki genel akademik başarıları arasında bir fark var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için deney grubunun ve kontrol grubunun son sınav puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, son sınav puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son sınav puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri Tablo III-1'de verilmiştir.

Tablo III-1

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Sınav Notlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

GRUP	N	X	SS	t	P
Deney	20	7,75	1,84	-	0,00
Kontrol	20	3,40	1,88	7,37	

P < 0,05

Tablo III-1'deki ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun son sınav not ortalaması 7,75, kontrol grubunun son sınav ortalamasının 3,40 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son sınav not ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanılmış, bulunan t değeri 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının son sınav notları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu gösterir niteliktedir. Bu bulgulara dayanarak eleştirel düşünme becerilerinin kullanımı İngilizce dilinde yazma becerisinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, eleştirel düşünme becerilerinin kullanıldığı deney grubunun yazma programındaki genel akademik başarısı geleneksel yaklaşımla öğretime devam eden kontrol grubunun başarısından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazdıkları paragraflar yeni geliştirilen ölçütlerle puanlanarak onların eleştirel düşünme becerileri göz önüne alınarak istenen İngilizce yazma derslerindeki başarıları hesaplanmıştır. Her iki grupta da 20 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler, yazı yazarken düşünme becerilerini kullanarak verilen konu hakkında soru sormayı, araştırmalar yapıp topladıkları bilgileri düşünme süzgeçlerinden geçirmeyi alışkanlık haline dönüştürmüş olabilirler. Ayrıca kendi dillerini, fikirlerini, tecrübelerini değerlendirerek bunları yazılarına aktarmış olabilirler. Yazma derslerinde aktif rol alan öğrenciler örnek paragrafları ezberlemek yerine (Öğrencilerin genellikle sınavına yönelik çalışma yöntemi bu şekilde olduğu görülmektedir) kendi fikirlerini, derslerde tartıştıkları konuları hatırlayarak yazılarına aktarmış olabilirler. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan etkinlikler onları aktif öğrenenler durumuna getirmiş, yazı yazarken düşünme becerilerini kullanarak verilen konu hakkında soru sormayı, araştırmalar yapıp topladıkları bilgileri düşünme süzgeçlerinden geçirmeyi alışkanlık haline dönüştürmüş olabilirler. Ayrıca kendi dillerini, fikirlerini, tecrübelerini değerlendirerek bunları yazılarına aktarmış olabilirler. Yazma derslerinde aktif rol alan öğrenciler örnek paragrafları ezberlemek yerine (Öğrencilerin genellikle sınava yönelik çalışma yöntemlerinin bu şekilde olduğu görülmektedir.) kendi fikirlerini, derslerde tartıştıkları konuları

hatırlayarak yazılarına aktarmış ve son sınavda başarılı olmuş olabilirler. Geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunda, öğretmenin dersi işleyiş yöntemi, genel anlamda yazma becerilerinde bir başarısızlığa sebep olmuş olabilir. Geleneksel yaklaşımla işledikleri derslerde deney grubuna oranla daha az aktif olmuş, işlenen konuları yeterince sorgulamayıp, araştırma yapmamış, derslerde kitaplarındaki konulara ve yazılanlara bağlı kalarak paragraflar üretmiş ve deney grubuna göre daha başarısız olmuş olabilirler.

Bean (1996, 1) eleştirel düşünme etkinliklerini yazma ile birleştirmenin öğrencilerin öğrenmelerini sağlanmasının yanında onlara soru sormayı, hipotez oluşturmayı, topladıkları ya da akıllarındaki bilgiyi bir araya getirip analiz etmeyi ve daha etkili tartışmayı da öğrettiğini savunmaktadır. Böylece deney grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma derslerindeki başarıları geliştirdikleri eleştirel düşünme becerileri bile birebir ilişkidir diye düşünülebilir.

Eleştirel düşünme, gerekli bilgiyi gereksiz bilgiden ayırt etmeyi gerektirir. Deney grubundaki eleştirel düşünme becerilerini kullanarak ders işleyen öğrenciler, hem resmi ya da resmi olmayan mektup yazarken, hem de bir insanı ya da bir yeri anlatırken gerekli bilgileri gereksizlerden ayırıp başarılı bir yazı yazarak akademik başarılarını yükseltmiş olabilirler.

Walkner ve Finley (1999, 540) öğrencilerin öğrenmelerini daha bilinçli hale getirmek için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini savunurlar. Bu araştırmada eleştirel düşünme becerilerini kullanarak İngilizce yazı yazan öğrencilerin akademik başarıları onların öğrenmelerini daha bilinçli hale getirdikleri söylenebilir.

Kurfiss (1988, 1-3) "Eleştirel Düşünme" adlı kitabında öğrencilerin merakını ortaya çıkaran bir problem ya da bir sonun bir konuyu anlamak için istek uyandırdığından ve araştırma için motivasyon oluşturduğundan bahseder. Deney grubunda eleştirel öğrenciler, programı uygularken sürekli soru sordukları ve öğretmenin sunduğu problemlere cevap aradıklarından dolayı

derse karşı istekleri artmış ve programın sonunda daha başarılı paragraflar yazmış olabilirler.

Eleştirel düşünme ve akademik başarı ile ilgili yapılan araştırmalardan Şahinel (2001) in yaptığı araştırmada eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının öğrenci erişileri üzerinde daha etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca Barbieri (1988, 35) eleştirel düşünme eğitimin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağladığını ve akademik başarılarını arttırdığını savunmuştur.

Eleştirel düşünmenin amaçlarından biri öğrencilerin sorgulayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamaktır. (Akınoğlu 2001, 113) Buna göre eleştirel düşünme becerilerini kullanarak işlenen yazma derslerindeki öğrencilerin konuları, diğer bir deyişle bilgileri sorgulamaları, bilgilerin düzenlenip yeniden yapılandırılmasına olanak tanımıştır. Böylece öğrenciler aktif olarak öğrenme sürecine katılmışlar; öğrenmeyi daha etkin hale getirmiş olabilirler.

“Eleştirel düşünceyi temel alan eğitimde öğrenciler kendilerine özgü düşünceler geliştirirler. Öğretmen, problemler ve çözüm fırtınası şeklinde alıp, birbirleriyle tartışmalarını sağlayabilir (Şahinel 2001, 65)”. Sınıf içi etkinliklerinde öğretmen öğrencilerinin düşüncelerini beyin fırtınası tekniği ile aktarmalarını sağlamış, öğrenciler kendi görüşlerini İngilizce dilinde daha iyi ifade etme olanağı bulmuştur. Böylece deney grubundaki öğrenciler her hazırlık sınıfına uygulanan son testten kendilerini daha iyi ifade etmiş ve İngilizce yazma alanında akademik başarılarını yükseltmiş olabilirler.

Tez ya da sorunun açık ifadesini arama, iyi bilgilendirmeye çalışma, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma eğilimine sahip olan deney grubu öğrencileri son testte verilen konuya bağlı kalarak içerikleri alakalı, doğru paragraflar yazarak yüksek bir başarı elde etmiş olabilirler.

Dayıoğlu (2003, 30) yaptığı araştırmada yazmanın eleştirel düşünmeyi arttırdığını, sadece eleştirel düşünmeyle kalmayıp yeni düşünelere ve keşiflere de bir destek görevi gördüğünü söylemiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma derslerinde eleştirel düşünme becerilerini kullanarak yazdıkları paragraflar onların yeni fikirler üretmelerine yardımcı olmuş olabilir.

Eleştirel yazarlar zihni örgütler, düzenler ve geliştirirler (Paul, Binker Jensen ve Kreklau 1990, 106). Yazmanın da bir mantığı vardır. Konu ne olursa olsun, düşünce bir yerden bir diğerine aşamalı bir biçimde ilerlemeli, belirli bir yönü olmalı, satırlar ve paragraflar arasında amaçsız gezinilmemelidir. Yazının bütününe bakıldığında, her bölüm ve her bölümde yer alan paragraflar kader her cümlelerin de kendine göre bir yeri olmalı ve başka bir yere anlamını yitirmeksizin değiştirilmemelidir. Öğrenciler düzensiz düşünmenin düzensiz yazma ürünlerine sebep olacağına ya da düzenli yazmanın düzenli düşünmeyi arttıracacağına farkında olmalıdırlar (Paul, Binker Jensen ve Kreklau 1990, 113). Bu görüşler doğrultusunda yazma ilkeleri öğrencilere öğretilmiş, yazmaya geçilmeden önce onların eleştirel düşünme becerilerini kullanarak düşünceleri ortaya çıkarılmış, konuyla ilgili kelime çalışmaları yapılmış, daha sonra yazılarak düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Böylece, deney grubu öğrencileri yazma ilkeleri doğrultusunda eleştirel düşünme İngilizce yazma becerilerini geliştirmiş olabilirler.

### 3.2 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Araştırmanın ikinci alt problemi şöyle ifade edilmiştir:

Eleştirel düşünme becerileri ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında İngilizce yazma programı sonunda yazdıkları yazılarda kelime bilgisi başarıları arasında bir fark var mıdır?



Bu alt problemi test etmek için deney ve kontrol gruplarının son sınav kelime bilgisi puan ortalamaları, ortalama farkı ve standart sapmaları hesaplanmış , son sınav kelime bilgisi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son sınav kelime bilgisi puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri Tablo III-4'te verilmiştir.

Tablo III-2

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Sınav Kelime Bilgisi Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

GRUP	N	X	SS	t	P
Deney	20	0,90	0,20	-	0,00
Kontrol	20	0,25	0,25	8,85	

$P < 0,05$

Tablo III-2'deki ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun son sınav kelime bilgisi puan ortalamasının 0,90, kontrol grubunun son sınav kelime bilgisi puan ortalamasının 0,25 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son sınav kelime bilgisi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanılmış bulunan t değeri 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının son sınav kelime bilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu gösterir niteliktedir. Bu bulgulara dayanarak eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce yazma becerilerinin geliştirilmesi modeli ile gerçekleştirilen öğretiminin deney grubu öğrencilerinin İngilizce dilinde kelimeleri doğru yerde anlamlı kullanma becerilerinin gelişmesinde büyük rol oynadığı söylenebilir. Böylece deney grubu, 16 saatlik öğretimin sonunda kontrol grubuna oranla daha doğru ve uygun yerlerde kelime kullanarak kelime bilgisi bölümünde daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre geleneksel yaklaşım kullanarak İngilizce yazma dersleri işleyen kontrol grubu öğrencilerinin doğru ve zengin kelime bilgisi başarılarını negatif yönde etkilediği söylenebilir.

Bu programda uygulanan, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan etkinlikler deney grubu öğrencilerini aktif öğrenenler durumuna getirmiş, yazı yazarken düşünme becerilerini kullanarak verilen konu hakkında soru sormayı, araştırmalar yapıp topladıkları bilgileri düşünme süzgeçlerinden geçirmeyi alışkanlık haline dönüştürmüş ve bütün bu etkinlikleri yaparken konularla ilgili öğrendikleri yeni kelimeleri sıklıkla kullanarak bu kelimelere hakim duruma gelmiş olabilirler. Ayrıca kendi dillerini, fikirlerini, tecrübelerini değerlendirerek bunları yazılarına yeni kelimeleri kullanarak aktarmış olabilirler. Yazma derslerinde aktif rol alan öğrenciler örnek paragrafları ezberlemek yerine (Öğrencilerin genellikle sınava yönelik çalışma yöntemlerinin bu şekilde olduğu görülmektedir.) kendi fikirlerini, derslerde tartıştıkları konuları ve bu konuları tartışırken kullandıkları kelimeleri hatırlayarak yazılarına aktarmış olabilirler. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yaklaşımla işledikleri derslerde deney grubuna oranla daha az aktif olmuş, işlenen konuları yeterince sorgulamayıp, araştırma yapmadıkları için kelime bilgileri sınırlı kalmış; derslerde tartışmadıkları için yeterince o kelimeleri pekiştirememiş ve başarısız olmuş olabilirler.

Diestler'in (1998, 264) dediği gibi dil bizi diğer canlılarda bulunmayan iletişimimizi sağlayan güçlü semboller sistemidir. Kendi kişisel hayatlarımızda istediğimiz sonuca ulaşmak için dilimizi yani kelimelerimizi kullanırız. Kelimeler, sembol olarak çok güçlüdür ve kelimelerin anlamları insanlarda yatar. Bu yüzden doğru kelimeyi doğru yerde kullanmak çok önemlidir. Deney grubundaki öğrencilerin kemle bölümünden aldıkları puanlar onları İngilizce dilinde paragraf yazarken doğru kelimeleri seçtikleri söylenebilir.

Yazdığımız zaman bir başkasının planını takip etmeyiz. Kendi planımızı kendimiz tasarlarız. Bir yazar olarak kelimeleri kendi istediğiniz şekilde anlamlandırmayı, kendi istediğiniz şeyi söyletmeyi öğrenirsiniz. Dil ve düşünce aynı değildir. Düşünürken aynı anda kelimelere dökeriz düşündüğümüzü (Berthaff 1988, 4). Kontrol grubu öğrencileri program boyunca düşüncelerini yeterince yansıtamadıkları için son testte paragraf yazarken zorlanmış,

kendilerini ifade edece kelimeler bulamamış ve bu yüzde başarısız olmuş olabilirler. Buna karşın deney grubu öğrenciler program boyunca her konuda görüşlerini bildirdikleri ortamlarda dersleri işledikleri için kelime bilgileri kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek olabilir ve bu da onları son testin yazma bölümünde doğru yerlerde doğru kelimeler kullanmalarını sağlamış olabilir.

Nagel ise (1996, 5) programın yönüne şekil veren problem çözmeyi keşfeden öğrencilerin cevap ararken yeni anlamlar ve kafalarındaki sorulara çözümler bulduklarını söyler. Öğrenciler deney grubunda, önlerine sunulan problemlere tartışarak cevap buldukları için sürekli kelime arayışı içinde girmişler, bunun sonucunda kullandıkları kelime sayısı artmış olabilir.

Eleştirel düşünme becerilerinden biri “Benzer durumları karşılaştırma: iç görüleri yeni bağlamalara transfer etme” becerisidir. Şahinel’ e göre (2001, 18) yeni bir beceriyi öğrenirken öğrencilere benzer durumları hatırlamaları için cesaretlendirilmelidir. Deney grubu öğrencileri yazacakları her konu hakkında daha önceden bildikleri kelimeleri, dilbilgisi kuralları ve başka konularda tartıştıkları konuları hatırlayarak yeni konulara adapte etmiş olabilirler. Böylece hem eski bilgileri tekrar etmiş, hem de yeni konuyla birleştirerek İngilizce dilini pratik etmiş olabilirler. Sınavda ise yazmaları gereken konu hakkında aynı yolu deneyerek içeriği ve kelimeleri zengin paragraflar yazmış olabilirler.

“Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma” eleştirel düşünme becerilerinin bilişsel stratejilerine girmektedir. Dilin büyük bir bölümü bağlam içinde kullanılan sözcüklerin işitilmesiyle edinilir. Bu yüzden öğretmenler terimlere ayrı bir önem vermelidir. Öğrencileri kritik kelimeleri kullanmaları için cesaretlendirmelidir. Yeni sözcükler, anlatma kolaylığı sağlandığı zaman çok daha kolayca öğrenilir ve hatırlanır. Öğretmenlerin görevi yeni kelimeyi öğrencilerin kemle dağarcığının bir parçası haline getirmek için ve onların anladığından emin olmak için aynı anlama gelen başka kelimelerle onlara sorular sormalıdır. “Tapestry Writing” kitabının içinde işlenen derslerde özellikle kelime bölümlerine ayrı önem verilmiştir. Öğrenciler bu kitaptaki

üniteleri işlerken öğretmenleri hedef kelimelerin kullanımını tartışma ortamları ile arttırmış ve öğrencilerin kelime dağarcığının bir parçası haline getirmiş olabilir.

### 3.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Araştırmanın üçüncü alt problemi şöyle ifade edilmiştir:

Eleştirel düşünme becerileri ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında İngilizce yazma programı sonunda içerik ve organizasyon başarıları arasında bir fark var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için deney ve kontrol gruplarının son sınav puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, son sınav puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son sınav puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri Tablo III-3'de verilmiştir.

Tablo III-3

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Sınav İçerik ve Organizasyon Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

GRUP	N	X	SS	t	P
Deney	20	3,37	0,70	-	0,00
Kontrol	20	1,67	0,94	6,42	

$P < 0,05$

Tablo III-3'teki ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun son sınav puan ortalamasının 3,37, kontrol grubunun son sınav puan ortalamasının da 1,67 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son sınav puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığın test etmek için t- testi kullanılmış, bulunan t değeri 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç deney ve kontrol

gruplarının son sınav puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu gösterir niteliktedir. Bu bulgulara dayanarak eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dilinde yazma becerilerinin geliştirilmesi modeli ile gerçekleştirilen öğretimin deney grubu öğrencilerinin İngilizce paragraf yazma becerisinin gelişmesinde, özellikle fikirleri uyumlu ve anlamlı bir biçimde sunma becerilerinin etkili olduğu ve 16 saatlik İngilizce yazma programında eleştirel düşünme becerilerini kullanarak yazdıkları yazılarda kontrol grubundan daha başarılı oldukları söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan etkinlikler deney grubu öğrencilerini aktif öğrenenler durumuna getirmiş, yazı yazarken düşünme becerilerini kullanarak verilen konu hakkında soru sormayı, araştırmalar yapıp topladıkları bilgileri düşünme süzgeçlerinden geçirmeyi alışkanlık haline dönüştürmüş olabilir. Öğrenciler, bütün bu etkinlikleri yaparken konuları mantıklı bir şekilde sıraya koymayı ve yazının okuyucular tarafından kolayca okunup anlaşılır hale getirmeyi alışkanlık haline getirmiş olabilirler. Ayrıca son sınavda yazmaları istenen noktaları, kendi dillerini, fikirlerini, tecrübelerini de ekleyerek konun bütünlüğünü bozmadan yazılarına aktarmış olabilirler. Yazma derslerinde aktif rol alan öğrenciler örnek paragrafları ezberlemek yerine (Öğrencilerin genellikle sınava yönelik çalışma yöntemlerinin bu şekilde olduğu görülmektedir.) kendi fikirlerini, derslerde tartıştıkları konuları hatırlayarak onları, anlam bütünlüğünü bozmadan yazılarına aktarmış olabilirler. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yaklaşımla işledikleri derslerde deney grubuna oranla daha az aktif olmuş, işlenen konuları yeterince sorgulamayıp, araştırma yapmadıkları ve derslerde örnek paragraflar yeterince yazmadıkları için elde ettikleri bilgileri uyumlu bir şekilde gruplamakta ve anlamlı bir yazı ortaya çıkarmakta zorlanmış olabilirler.

Berthoff (1988, 111) bir yazar olarak bizim kafamızda oluşanları organize edip cümlelere dökmeyi ve bu cümleleri de paragraflara dönüştürmeyi bilmemiz gerektiğini "Forming, Thinking, Writing" kitabında iddia ediyor. Paragraf ve kompozisyon yazan öğrenciler düşüncelerini gruplayıp organize edip cümlelere

dönüştürmeyi, daha sonra alakalı cümleleri bir araya getirip içinde uyumlu paragraflara dönüştürmeyi bilmek zorundadırlar. Öyleyse deney grubu öğrencileri İngilizce yazma becerileri kullanarak ortaya çıkardıkları düşüncelerini gruplayarak uyumlu paragraflar yazmış olabilirler.

White ve Arndt'ın (1995, 4-5) "Process Writing" adlı kitaplarında bu yaklaşımdan bahsederken yazarlar kendi kurdukları problemleri kendileri çözmeye çalışırlar ve mesajlarına bir şekil verirler. Önce fikirler üretilir, sonra o fikirler sıraya konur, gruplara ayrılır ve en son paragraflara dönüştürülür. Deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilere oranla daha çok fikir ürettikleri, derslerde gruplar halinde ürettikleri fikirler üzerinde daha uzun süre durdukları için içeriği uyumlu, organizasyonu düzgün paragraflar oluşturmuş olabilirler.

Flower (1981, 185), yazma için çeşitli problem çözme stratejileri önerdiği kitabında yazarın yazısına açıklık kazandırmak için düzeltme yapması gerektiğini, diğer bir deyişle düşüncelerimizdeki saklı ilişkileri ortaya çıkarmamız gerektiğini savunmuştur. Eğer düşüncelerimizi açık hale getirmezsek bu iş okuyucuya bırakmış oluruz ve okuyucuda yazıyı takip etmekte zorluk çekebilir ve kafası karışır. Düzeltme işine cümlelerden başlamalıyız. Cümlelerdeki kelimeler uygun yerlerde mi? ve gerekli bağlaçlar kullanılmış mı? Daha sonra paragraflarımıza geçerek fikirlerimizi gözden geçirmeliyiz. Gereksiz tekrarlardan kaçınmalı ve aynı anlama gelecek kelimeler farklı olmalıdır. Bu kurallar paragraf organize ederken dikkat edeceğimiz en önemli kurallardan bazılarıdır. Yaptığımız çalışmaya göz atacak olursak kontrol grubu öğrencileri program boyunca düşüncelerini fazla aktarmadıkları için onları organize edecek bu kurallara da fazla çalışmamış bunun sonucunda da sınavda sadece akıllarına geleni yazmış olabilirler. Deney grubu öğrencileri sürekli birbirlerinin yazdıkları ürünleri kontrol edip grup çalışmaları yaparak düşüncelerini arttırmış ve örneklerle bu düşüncelerini organize etmiş, diğer bir deyişle öğretmenlerin okurken kolayca anladıkları paragraflara dönüştürmüş olabilirler.

“Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale getirme” İngilizce yazma deney programı içinde geliştirilen eleştirel düşünme becerilerinden biridir. Öğretmen, öğrencilerinde yazdıkları yazıları değerlendirmelerin istemeli bu değerlendirmenin amacını, hangi ölçütleri kullanmaları gerektiğini onlarla tartışır. Bir paragraf, bir resmi mektup ne tür özelliklere sahip olmalıdır? Neden? ya da bu yazı için ne gereklidir? Neden bu yazılardaki iyi ya da kötüdür? gibi sorularla öğrenciler kendi yazılarını değerlendirip tartışabilir. Deney grubu öğrencileri deney program boyunca yazdıkları paragraflar ya da resmi mektupları destte tartıştıkları özellikler üzerinden değerlendirmişler ve bu özellikleri açık ve standart hale getirmişlerdir. Böylece alışkın oldukları bu değerlendirme son testte yazdıkları paragraflar üzerinde etkili olmuş olabilir.

### **3.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU**

Araştırmanın dördüncü alt problemi şöyle ifade edilmiştir:

Eleştirel düşünme becerileri ile yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında İngilizce yazma programı sonunda dil kullanımı başarıları arasında bir fark var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için deney ve kontrol gruplarının son sınav puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, son sınav puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t- testi kullanmıştır. Deney grubunun son sınav puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri Tablo III-4'te verilmiştir.

Tablo III-4

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Sınav Dil Kullanımı Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

GRUP	N	X	SS	t	P
Deney	20	3,47	1,10	-6,24	0,00
Kontrol	20	1,47	0,91		

P < 0,05

Tablo III-4'teki ortalamalar incelendiğinde deney grubunun son sınav dil kullanımı puan ortalaması 3,47, kontrol grubunun son sınav ortalaması 1,47 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son sınav puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için t-testi kullanmış, bulunan t değeri 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının son sınav dil kullanımı puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu gösterir niteliktedir. Bu bulgulara dayanarak eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce yazma becerilerinin geliştirmesi modeli ile gerçekleştirilen öğretimin deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişmesinde ve dolayısıyla yazarken dili doğru kullanmaya başlamalarında ve programın sonunda başarılı olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan etkinlikleri yaparken öğrenciler, cümleleri kurallarına uygun ve tam olarak kurmuş; fiillerin zamanlarını verilen konuya uygun olarak kullanmış olabilir. Ayrıca son sınavda yazmaları istenen noktaları, kendi dillerini, fikirlerini, tecrübelerini de ekleyerek yazarken dili düzgün bir şekilde, dilbilgisi hataları yapmadan kullanmış olabilirler. Yazma derslerinde aktif rol alan öğrenciler, bol bol örnek paragraflar yazarak dili doğru kullanmayı, okuyucunun anlamakta zorlanmadığı bir şekilde yazmayı alışkanlık haline getirmiş olabilirler ve bu alışkanlıklarını sınavlarda da göstermiş olabilirler. Geleneksel yaklaşımı kullanarak İngilizce yazma programını takip eden kontrol grubu öğrencilerinin ise İngilizce dilini doğru kullanmada deney grubu öğrencilerine oranla daha başarısız oldukları söylenebilir. Geleneksel yaklaşımla işledikleri derslerde deney grubuna oranla daha az aktif olmuş,



işlenen konuları yeterince sorgulamayıp, araştırma yapmadıkları için dile tam olarak hakim olamamış olabilirler. Dil, bol bol pratik edilmeyi ister. Kontrol grubunda yeterince çok kullanılmamış (tartışma, araştırma yapma – eleştirel okuma-etkinlikleri dil kullanma becerisini ilerletir) ve öğrencilere dili kullanacak ortamlar yaratılmamış olabilir.

“Benzer durumları karşılaştırma”, “sorunları, sonuçları ya da inançları açık hale getirme”, “çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme”, “eleştirel okuma”, “sokratik tartışmayı uygulama”, “önemli benzerliliklere ve farklılıklara dikkat etme”, “akılcı çıkarımlar, kestirmeler ya da yorumlar oluşturma”, “çelişkileri fark etme” gibi eleştirel düşünme eğilimleri geliştiren öğrencilerin İngilizce yazma derslerinde kendilerinden beklenenleri doğru anlamalarını, düşüncelerini açıklarken dili daha doğru ve etkili biçimde kullanmalarını, okuma parçalarını tartışırken dil becerilerini daha sık kullanmalarını sağlamış olabilir.

Berthoff (1988, 4) düşünme ve dilin aynı etkinlik olmadığını ancak birbirlerine bağımlı olduklarını söylemiştir. İlk bir şey düşünüp sonra kelimelere dökemeyeceğimizi, düşünürken aynı zamanda dilimiz de kullandığımızı bize hatırlatır. Deney grubundaki öğrenciler İngilizce yazma derslerinde düşündüklerini gruplar halinde ve öğretmenle tartıştıkları için İngilizce dilin daha sık kullanmışlar ve bunun sonucunda son testte dil puan başarılarını yükseltmiş olabilirler.

Dil ve düşünce elde edilen bulgulara göre birbirleriyle etkileşim hainedir. Birbirlerinin gelişimini etkilerler ve birbirlerinden ayrı düşünülemezler (Sezer 1993, 103). İngilizce dili eleştirel düşünme becerileri ile birlikte deney grubunda daha sık kullanıldığı zaman bu dil daha hızlı geliştirilmiş olabilirler ve deney grubu öğrencileri son testte yazma bölümünde dili daha doğru kullanmış ve puan almış olabilirler.

Eleştirel düşünme becerilerini kullanan öğrenciler İngilizce yazma derslerinde kendi düşüncelerini ve deneyimlerini daha iyi ifade ederler. Paul, Binker, Jensen

ve Kreklau'ya göre (1990, 113) yazının bütününe bakıldığında düşüncelerin düzenli ifade edilmesi gerekir. Buna göre deney grubu öğrencileri İngilizce yazma derslerinde kendilerini iyi ifade etmeyi öğrenerek son testte daha düzenli paragraflar yazmış olabilirler.

Rasool, Banks ve McCarthy (1993, 42)'ye göre yazarın dil iyi kullanması ve okuyucuyla yazarın dili iyi kullanması ve okuyucuyla aynı dilde yazması, anlamının daha kolay hale getirmesini savunmaktadır. Eleştirel düşünme, sorular sorma ve cevap alma demektir. Deney grubundaki öğrenciler deney için geliştirilmiş programın uygulandığı her derste sorularla birlikte tartışma ortamı oluşturmuşlar ve eleştirel düşünme becerilerini İngilizce dilinde yazma becerileriyle birleştirerek paragraf yazma becerilerini geliştirmiş olabilirler.



## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1 SONUÇLAR

- 1- Eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile İngilizce dilinde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubunun son sınav puan ortalamaları, sadece geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun son sınav not ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak, eleştirel düşünme becerilerini temel alan yaklaşımın İngilizce paragraf yazma becerisinin geliştirilmesinde sadece geleneksel yaklaşımın kullanılmasından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 2- Eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile İngilizce dilinde yazma becerisinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubunun kelime bilgisi bölümünden aldıkları puanların ortalaması, sadece geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksektir. Bu bulguya dayanarak eleştirel düşünme becerilerini temel alan yaklaşımın İngilizce paragraf yazarken doğru ve çeşitli kelime kullanma becerisinin geliştirilmesinde ön planda olduğu ve öğrencileri başarıya ulaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 3- Eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile İngilizce dilinde yazma becerisinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubunun içerik ve organizasyon bölümünden aldıkları puan ortalamaları, sadece geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin içerik ve organizasyon bölümünden aldıkları puan ortalamalarından daha yüksektir.

Bu bulguya dayanarak eleştirel düşünme becerilerini temel alan yaklaşımın, İngilizce bir paragraf yazarken paragrafın içeriğini ve organizasyonu akılcı bir şekilde düzenleme becerisinin geliştirilmesinde sadece geleneksel yaklaşımın ön planda olduğu yaklaşımdan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- 4- Eleştirel düşünme becerileri ve geleneksel yaklaşım ile İngilizce dilinde yazma becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı deney grubunun İngilizce dilini doğru kullanmadan aldıkları puan ortalamaları, sadece geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun aldığı puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak, eleştirel düşünme becerilerini temel alan yaklaşımın İngilizce bir paragraf yazarken dil kullanma becerilerinin geliştirilmesinde sadece geleneksel yaklaşımın kullanılmasından daha etkili ve başarılı olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak, yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin kullanımı ile, öğrencilerin yabancı dilde bir yazı yazarken seçtikleri kelimeleri doğru kullanmaları, yazılarının içeriğini uyumlu bir şekilde düzenlemelerini ve dili doğru kullanmaları sağlanabilir.

## 4.2 ÖNERİLER

- 1- Aynı çalışma Türkçe derslerinde paragraf yazmayı öğretirken uygulanarak öğrencilerin yabancı dil ile ana dillerinde yazma becerilerinin gelişimi ve eleştirel düşünme becerilerinin etkileri arasındaki farklar doğrultusunda karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.
- 2- İngilizce dilinde paragraf yazarken kullanılan, eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda kelimelerdeki çeşitliliğini, dilin doğru kullanımını ve içerik ve organizasyonun düzgünlüğünü değerlendiren yeni geliştirilmiş dereceli puanlama ölçeğini diğer iki dil becerileri (konuşma ve okuma) üzerinde de aynı çalışma uygulanarak kullanılmalıdır.

- 3- İngilizce kompozisyon yazma programları, üniversitedeki çağdaş eğitime gönül veren genç beyinlerin bütün dünya ile iletişimlerini kolaylaştırmak için etkin bir biçimde eğitilmesini ve bilgi çağında başarıyla yaşabilmelerini sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Eleştirel düşünme becerilerini temel alan bu araştırma sonuçları, iletimci yaklaşımı temel alan İngilizce öğretim programında düşünme becerilerinin kullanımındaki eksiklikleri göstermektedir. Bu model doğrultusunda yapılan çalışmalar izlenip, İngilizce kompozisyon yazma öğretim programında gerekli değişiklikler yapılarak, etkili bir biçimde eleştirel düşünme becerilerine yer verilmelidir.
- 4- Bu araştırma ile tanıtılmaya çalışılan yaklaşım daha çok üst düzey bilişsek davranışların geliştirilmesini hedeflediğinden öncelikle bilgi düzeyindeki bilişsel davranışların ağırlığının çok fazla olduğu ve İngilizce ders içeriğinin yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğu Türk eğitim sistemi ile yeni önerilen yaklaşımın bütünleştirilmesi çalışmalarının yapılması gereklidir.
- 5- Eleştirel düşünme becerilerini temel alan İngilizce öğretim programları, iletişimci yaklaşımı, dilin dört temel becerisi olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme ve eleştirel düşünme becerilerin birlikte ele arak yeniden tasarlanmalıdır. Ayrıca dilin işlevleri de bu programda eleştirel düşünme becerilerin temel alan derslerle öğrencilere öğretilmelidir.
- 6- Eleştirel düşünme becerilerin temel alan İngilizce öğretim programlarının nasıl uygulanacağına ilişkin olarak gerek MEB'teki İngilizce öğretmenleri, gerek üniversitelerdeki okutmanlar hizmet içi eğitime alınmalıdır.
- 7- Ülkemizde eleştirel düşünme becerilerinin etkililiğinde ilişkin farklı alanlarda deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- 8- İngilizce öğretim programları eleştirel düşünme becerileri göz önüne alınarak yenilendiği zaman buna paralel olarak yeni ölçme araçları da geliştirilmelidir.

- 9- Bu çalışma sadece İngilizce Hazırlık Okulu'nun iki sınıfı ile sınırlı kalmıştır. Aynı çalışma bütün hazırlık okulu öğrencileri ve bölüm öğrencileri arasında da uygulanmalıdır.
- 10-İngilizce dili öğretimini gerçekleştirirken eleştirel düşünme becerilerine uygun ders kitapları seçilmelidir.
- 11-Eleştirel düşünme becerileri kullanarak yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olan bu çalışma bölümlerde belirli amaçlar için İngilizce (ESP) derslerinde akademik kompozisyon yazmaya yönelik yapılan çalışmalarda da uygulanabilir.
- 12-Eleştirel düşünme becerileri İngilizce paragraf yazmada olduğu kadar okuma becerisini geliştirmede de etkin rol oynamaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinde biri okuma ve yorumlama olduğuna göre İngilizce dilinde okuma becerilerini geliştirmek için deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin düşünceleri desteklenmeli, fikirlerine değer verilmelidir. Dilin işlevlerini kendileri keşfetmeli ve kendi anlayışlarını geliştirmeleri gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adams, B. (1999). Nursing Education for Critical Thinking: an integrated review. *Journal of Nursing Education*, 38 (3), 111-119.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme. Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Angel, B.F., Duffey, M., Belyea (2000). An evidence based project for evaluating strategies to improve knowledge aquisition and critical thinking performance in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 39 (5), 219-228.
- Bailey, K., M., (1998) *Learning About Language Assessment, Dilemmas, Decisions, and Directions*. Pacific Grove: Heinle & Heinle Publishers.
- Baker, T. (1999). Research Writing For Critical thinking. Write Away, 5, 1-2.  
Retrieved September, 1999,  
Web:<http://www.louisville.edu/provost/wroffice/new51baker1.html>.
- Barbieri, E.L. (1988). Talents Unlimited. One School's Success Story. *Educational Leadership*, sayı 7, 35.
- Bean, J. (1996). *Engaging Ideas - The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning In the Classroom*. USA: Jossey-Bass Publishers.
- Berthaff, A.E. (1988). *Forming, Thinking, Writing*. USA: Boynton/Cook Publishers Inc.

- Beyer, B.K. (1988). *Developing A Thinking Skills Program*. USA: Allyn and Bacon, Inc.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall Inc.
- Burden, R., Williams, M. (1998). *Teaching Through Curriculum*. G. Britain: Florencetype Ltd.
- Byrne, D. (1998). *Teaching Writing Skills*. Londra: Longman.
- Calderon, M.E. (1999). Promoting Language Profeciency and Academic achievement Through Cooperation. (Report No. EDO-FL-99-11) Eric Digest (Eric Document reproduction Service No. ED436983)
- Carr, K.S. (1990). How Can We Teach Critical Thinking ? (report no. EDO-PS-90-7). Eric Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 326304)
- Chakraverty, A., Gautum, K. K. (2000). *Dynamics of Writing*. FORUM, 3 (38), 22.
- Clark, J. (1972). *Foreing Language Testing. Theory to Pracitice*. Chicago: Rand McNally.
- Clarke, J. (1990). *Patterns of Thinking: Integrating learning Skills in Content Teaching*, Boston: Allyn and Bacon.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Çıkrıkçı, N. (1993). Watson- Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 559-569.



- Çıkrıkçı, N. (1996, Nisan). *Eleştirel Düşünme: bir ölçme aracı ve bir araştırma*.  
3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Adana, Türkiye.
- Dayıoğlu, S. (2003). *A Descriptive study on the critical thinking levels of the students At the unit of English preparatory school at Hacettepe University*.  
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, O.D.T.Ü., Ankara.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*.  
Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahinel, S. (1999) Çoklu Zeka Kuramı ve Düşünme Becerileri ile  
İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Tümlleşik Dil Becerilerinin  
Geliştirilmesi. *Dil Dergisi*, 80, 19-31.
- Dewey, J. (1928). *How We Think*. Lexington, MA: Prometheus Books.
- Diestler, S. (1998). *Becoming a Critical Thinker: A User- Friendly Manual*.
- Dodds, J. (2003). *The Ready Reference Handbook*. New York : Pearson  
Education Inc.
- Ennis, R. (2003). A Super- Streamlined Conception of Critical Thinking.  
Retrieved November 19, 2003, Web: [www. The Critical Thinking. Co](http://www.TheCriticalThinking.Co)
- Facione, P.A. (1998). *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*. California  
Academic Press, 8, (1-16).

- Facione, N.C., Facione, P. A., Carol, A.S. (1994). Critical Thinking Disposition As A Measure of Component Clinical Judgement. The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33 (8), 346-350.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: an Introduction*. UK: Cambridge Universtiy Press.
- Flower, L. (1981). *Problem-Solving Strategies for Writing*. USA: Harcourt Brace Jovanavich, Inc.
- Frederick, R.C. (1987). Improving Writing Skills Through Social Studies. (report No.40) Eric Digest (ERIC Document Reproduction Service No. 19870701)
- Garnham, A., Oakhill, J. (1994). *Thinking and Reasoning*. USA: Blackwell Publishers.
- Gocsik, K. (1997). Developing Critical Thinking Through Writing: A Brief Explanation.
- Gokhale, A.A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7, Retrieved November 19, 2003, Web: <http://scholar.lib.uct.edu/ejournals/TE/te-v7/n1.htm>.
- Hirose, S. (1992). Critical Thinking in Community Colleges. (Report No. ERIC-RIEO, 19920901). Eric Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 348128)
- Howie, S.H. (1993). Critical Thinking: A Critical Skill for Students. (report No, ISBN: 07374208). Eric Digest (Eric Document Reproduction Service: 9307190023)

- Meyers, C. (1985). *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco: Jossey Bass.
- Munzur, F. (1999). Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nagel, N.G. (1996). *Learning Through Real-World Problem Solving-The Power of Integrative Teaching*. USA: Corwin Prss Inc.
- Norris, S., Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Thinking Press and Software.
- Özçınar, H.N. (1996) Enhancing Critical Thinking Skills of Preparatory University Students of English at Intermediate Level. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., ODTÜ, Ankara.
- Paul, R.A.J., Binker, A., Jonsen, K., Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: 4<sup>th</sup>. 6<sup>th</sup> Grades A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science*. USA: Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.
- Paul, R.A.J., Binker, A.C.A., Martin, D., Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School A Guide for Redesigning Instruction*. USA: Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University.
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. (Report No.R1189002001). Eric Digest. (Eric Document Reproduction Service No: ED3856606)
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Writing*. Hong Kong: Oxford University Press Inc.

- İrfaner, S. (2002). *Implementation of the components of critical thinking in ENG 101 course in the F.Y.E.P. at Bilkent University*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Kasool, J., Banks, C., Mccarthy M.(1993). *Critical Thinking-Reading and Writing in a Diverse World*. USA: Division of Wadsworth.
- Kazancı, O. (1979). Lise Programlarının Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kurfiss, J.G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practive, and Possibilities*. USA: Clearinghouse on Higher Education.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What can it be?. *Educational Leadership*, 1, 38-43.
- Lipman, M. (1994). *Thinking in Education*. USA: Cambrige University Press.
- Lumpkin, C. (1992). Effects of Teaching Critical thinking Skills on the Critical Thinking Ability, Achievement and Retention of Social studies Content by Fifth and Sixth Graders. *Journal of Research in Education*, 2, 8-13.
- Madsen, H.S. (1983). *Techniques in Testing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Mayfield, M. (1987). *Tinking For Yourself*. USA: Wadsworth Publiching Company,

- Rasool, J., Banks, C., McCarthy M. (1993). *Critical Thinking- Reading and Writing in a Diverse World*. USA: A Division of Wadsworth Inc.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Developmend in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Ruggiero, V.R. (1996). *Becoming a Critical Thinker*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Sedlak, C.A., Doheny, M. O., Panthofer, N., Anaya, E. (2001). Critical Thinking in Students' Service Learning Experiences. *College Teaching*, 99-103.
- Semerci, N. (2000). Yaratıcılık, Kritik Düşünme ve Problem Çözme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Sezer, A. (1993). *İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi- İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Sönmez, V. (1986). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Swartz, J.R. (1986). Restructuring Curriculum for Critical Thinking. *Educational Leadership*, May, 43-44.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi Eğitim*. Ankara: TAKAV.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniveritesi, Sakarya, Türkiye.

Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Udall, A.J., Daniels, J.E. (1991). *Creating the Thoughtful Classroom - Strategies to Promote Student Thinking*. Arizona: Zephyr Press. USA: Prentice Hall. Inc.

Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştireldüşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Uysal, A. (1998). *Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü (Yüksek Lisans Tezi)*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Walker, S., Gazzillo D. (2003, Eylül). Promoting Critical Thinking in the Classroom. *Athletic Therapy Today*, 8, 64-65.

Walkner, P., Finney, N. (1999). Skill Development and Critical Thinking. *Teaching in Higher Education* 4, 4, 531-548.

Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*. London: Prentice Hall Ltd.

Weir, C. (1991). *Understanding and Developing Language Test*. London: Prentice Hall Ltd.

White, R., Arndt, V. (1995). *Process Writing*. UK: Time Warner Inc.

White, R.V. (1998). *The ELT Curriculum: Desing, Innovation and Management*. UK.: Blachwell Publishers Ltd.

White, R., Arndt, V. (1995). *Process Writing*. Londra: Logman.

Woolfolk, A. (1990). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

[www.dartmouth.edu/compose/faculty/pedagogies/thinking.html](http://www.dartmouth.edu/compose/faculty/pedagogies/thinking.html)



# EKLER





## Ek 1

## NEW HEADWAY INTERMEDIATE

## ÜNİTE 6 DESCRIBING A ROOM

**Hedef:** Bir odayı anlatma ilkelerini kullanarak özgün bir paragraf meydana getirme

**Davranışlar:**

- 1- Verilen bir konuyu tanımlama
- 2- Verilen konuyla ilgili kelimeleri söyleme
- 3- Verilen konuyla ilgili bir okuma parçasını anlama
- 4- Dersin konusunda geçen dilbilgisi kuralını yeni ortamlarda uygulama

**Eleştirel Düşünme Stratejileri :**

**S – 1** Bağımsız düşünme

**S - 18** Görüşleri, yorumları, inançları ya da kuramları analiz etme ya da değerlendirme

**S - 19** Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme

**S - 21** Eleştirel okuma : Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme

**S – 32** Akılcı çıkarımlar, kestirmeler ya da yorumlar oluşturma

**S – 33** Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme

- 1- Öğretmen sınıfa değişik oda resimleri getirir ve bu odaların hangileri olduğunu sınıfa sorar.
- 2- Öğretmen kendi sevdiği odayı söyler ve neden sevdiğini anlatır. Öğrencilere, katılıp katılmadıklarını sorar (S -1)
- 3- Öğretmen, öğrencilerin sevdiği odaları ve sebeplerini ve diğer öğrencilerin katılıp katılmadıklarını sorar (S -1)

- 4- Öğretmen, öğrencileri ikili gruplara koyar ve onlardan birbirlerine sevdikleri odaları anlatmalarını ve karşılıklı olarak o odaları çizmelerini ister (S- 32)
- 5- Öğretmen, tahtayı evin odalarına göre bölümlere ayırır ve renkli kartonlar üzerine yazılmış olan ev eşyalarını tahtaya karışık bir şekilde yapıştırır. Öğrencilerden, bu eşyaları odalara göre sınıflandırmalarını ister. Öğrenciler, öğretmene kelimeleri söyledikten sonra kendileri de bu listeye bildikleri kelimeleri eklerler.
- 6- Öğretmen, öğrencilerden beyaz bir kağıt çıkarmalarını söyler ve en sevdikleri odayla ilgili akıllarına gelen sıfatları yazmalarını ister (S- 19)
- 7- Öğretmen, öğrencilere kitaplarındaki örnek yazıyı okumalarını ve resimle anlatım arasındaki dört hatayı bulmalarını ister.
- 8- Öğretmen, ikili gruplar halinde öğrencilerden, örnek yazıdaki mutfağın avantajlarını listelemelerini ister (S-21)
- 9- Öğretmen, bu avantajların nasıl birleştirildiğini sorar.(relative clause dilbilgisi kuralını uygulayarak)
- 10-Öğretmen, öğrencilerden aynı gruplarda kalarak ders kitaplarındaki birkaç dilbilgisi alıştırmalarını yapmalarını ister. Böylece, bir önceki ders öğretilen dilbilgisi kuralı da pekiştirilmiş olur.
- 11-Öğretmen, öğrencilerden bir oda anlatmak için nelerin gerekli olduğunu dersi tekrar edip bitirmek amacıyla sorar (S- 18) (S-33)
- 12-Öğretmen, bu sefer öğrencilerin sevdikleri odalara göre gruplara ayırır ve yine ikili gruplar oluşturur. Onlardan, sevdikleri odanın avantajlarını listelemelerini ister. Ayrıca, bu odalarla ilgili önceden yazmış oldukları sıfatlar ve o odada bulunan eşyaları da bu listeye eklerler.
- 13-Öğrenciler, gruplarında kalarak yazdıkları avantajları destekleyerek ve sıfatları ve eşyaları birleştirerek bir paragraf yazarlar ve resimlerini çizerler.
- 14-Öğrenciler, bir dahaki derste grup olarak diğer grubun yazdıkları paragrafları okurlar ve sıfatları ve de kullanılan kelimelerin altını çizerler.
- 15-Öğretmen, paragrafları ve resimleri duvara asar. Öğrenciler, resimlerle, tanımları eşleştirirler.

**Ek 2****NEW HEADWAY INTERMEDIATE****ÜNİTE 5 SENDING A FAX**

**Hedef:** Fax yazma ilkelerini uygulayabilme

**Davranışlar:**

- 1- Bir faxın kullanma nedenlerini ve yerlerini listeleme
- 2- Verilen bir faxın içeriğini sıraya koyma
- 3- Verilen bir faxın bölümleri arasında ilişki kurma
- 4- Yeni bir fax üretme

**Kullanılan Eleştirel Düşünme Stratejileri:**

**S - 1** Bağımsız düşünme

**S - 8** Zihinsel azmi geliştirme

**S - 11** Benzer durumları karşılaştırma: İlgörülerini yeni bağlamlara transfer etme

**S - 12** Bireyin yörüngesini geliştirme: İnançları, görüşleri ya da kuramları yaratma ya da keşfetme

**S - 15** Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale getirme

**S - 30** Sayıltıları inceleme ve değerlendirme

- 1- Öğretmen, öğrencilere o gün bir fax aldığını ve ilk defa cevap yazmak için düşündüğünü söyler.
- 2- Öğretmen, öğrencilere hiç fax çekip çekmediklerini, nasıl bir fax yazıldığını, insanların neden fax yolladıklarını ve en çok faxı nerede kullandıklarını sorar.

- 3- Öğretmen, Janet Cooper adlı bir bayanın fax çekme hikayesini öğrencilere sorarak ders kitabında olan konuya girer. (S- 30)  
Örn. Why do you think she faxes the receptionist?  
Janet Cooper wants to go to Spain on holiday with her family. She decides to fax the receptionist at the Hotel Plaza to see if they have the accomodation.
- 4- Öğretmen, öğrencileri ikili gruplara koyarak Janet'in faxını tamamlamalarını, bilmedikleri kelimelere de bakmalarını ister.
- 5- Öğretmen, aynı gruplarda öğrencilerin, faxes nasıl başlandığını, faxın devamında nelerin yazılması gerektiğini ve faxın nasıl bitirildiğini bulmalarını ve altını çizmelerini ister. Kendi eklemek istedikleri varsa onları da eklerler.
- 6- Öğrenciler, faxı doğru tamamlayıp tamamlamadıklarını kontrol etmek için teypten dinlerler.
- 7- Öğretmen, öğrencilere karışık yazılmış bir fax örneği gösterir ve gruplar halinde o faxı düzelterek verilen bilgileri doğru yerlere koymalarını ister. Daha sonra, onlardan dönüt alır (Ek. 3) . (S-11)
- 8- Öğretmen, öğrencilerden, gruplarında kalarak resepsiyonistin yerine geçmelerini ve ders kitabındaki noktaları da sırasıyla katarak bir fax yazmalarını ister. (S-11)
- 9- Öğrenciler, gruplar halinde birbirlerinin faxlarını kontrol edip öğretmene dönüt verirler.
- 10- Öğretmen son olarak İngilizce bir fax yazmanın kurallarını öğrencilerden özetlemelerini ister ve onların söylediklerini tahtaya yazar (S-12) (S-15)  
Örn. Formal language is used.  
On the right corner page number, date, fax numbers of the receiver and sender are written.  
Some special expressions are used:  
(ex. Yours faithfully)

Ek 3

## FAX TRANSMISSION

**Instruction:** Put the following in the right order.

Toni King

Marketing Manager, Big Corp.

Kate Murdoch

Following our telephone conversation, this is to confirm that the "Greenwich" conference room is booked in the name of Toni King for Thursday 8 April.

KM

Thank you

25 March

01 291 2362361

02070346346

The room seats 15 people and the booking includes a sandwich lunch.

If you do not receive all the pages, please telephone us on 01 291 236263.

Conference participants may use the hotel facilities.

## Ek 4.

## WRITING AND SPEAKING

## Describing a room

Think of your favourite room. Draw a plan of it on a piece of paper.

Write down why you like it and some adjectives to describe it.

*My favourite room is ... I like it because it is ...*

Show how a partner your plan and talk about why you like the room.

2 T.47 Read and listen to the description of a favourite room.

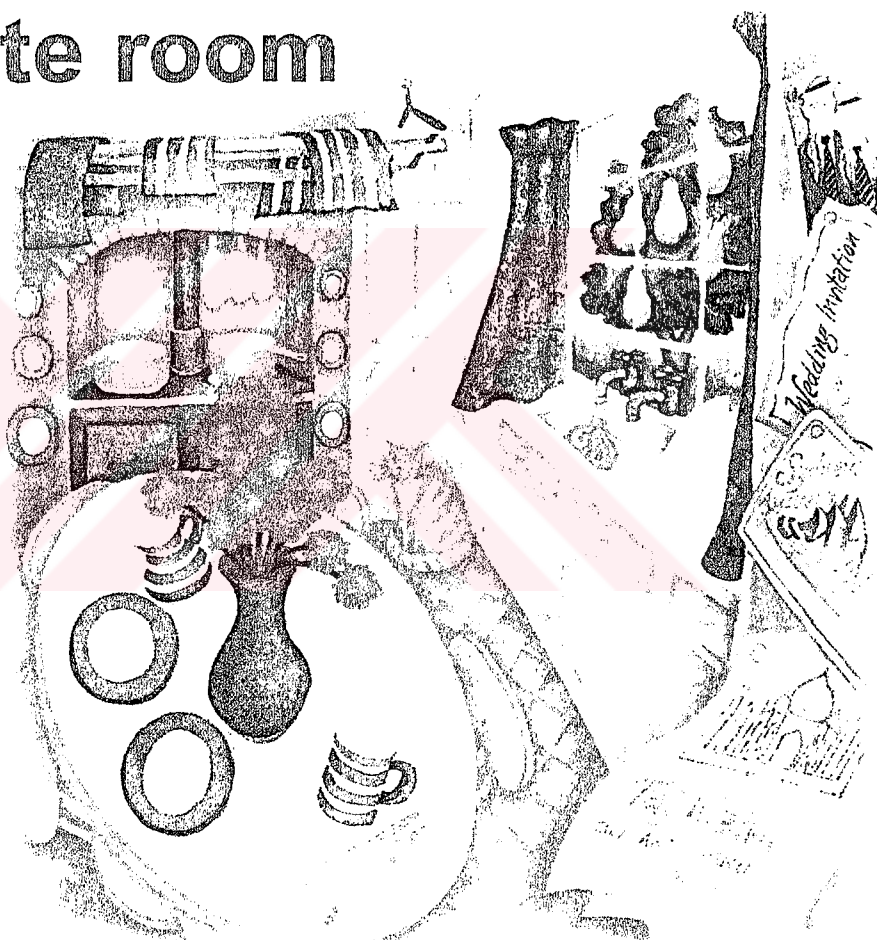
Use your dictionary to look up any new words.

3 There are four mistakes in the picture. What are they?

## My favourite room

MY FAVOURITE room is our kitchen. Perhaps the kitchen is the most important room in many houses, but it is particularly so in our house because it's not only where we cook and eat but it's also the main meeting place for family and friends. I have so many happy memories of times spent there: special occasions such as homecomings or cooking Christmas dinner; troubled times, which lead to comforting cups of tea in the middle of the night; ordinary daily events such as making breakfast on dark, cold winter mornings for cross, sleepy children before sending them off to school, then sitting down to read the newspaper with a steaming hot mug of coffee. Whenever we have a party, people gravitate with their drinks to the kitchen. It always ends up the fullest and noisiest room in the house.

SO WHAT does this special room look like? It's quite big, but not huge. It's big enough to have a good-sized rectangular table in the centre, which is the focal point of the room. There is a large window above the sink, which looks out onto two apple trees in the garden. The cooker is at one end, and above it is a wooden pulley, which is old-fashioned but very useful for drying clothes in wet weather. At the other end is a wall with a large notice-board, which tells the story of our lives, past, present,



**It always ends up the fullest and noisiest room in the house.**

and future, in words and pictures: a school photo of Megan and Kate, a  
40 postcard from Auntie Nancy in Australia, the menu from a take-away Chinese restaurant, a wedding invitation for next Saturday. All our world is there for everyone to read!

45 THE FRONT door is seldom used in our house, only by strangers. All our friends use the back door, which means they come straight into the kitchen and join in whatever is  
50 happening there. The kettle goes on immediately and then we all sit round the table, drinking tea and putting the world to rights! Without doubt some of the happiest times of  
55 my life have been spent in our kitchen.

Ek 5

WRITING

Writing a fax

Janet Cooper wants to go to Spain on holiday with her family. She decides to fax the receptionist at the Hotel Plaza in Alicante to see if they have the accommodation she requires.

Look at the information on this page, and fill in the first part of Janet's fax. She will get all the information on one page. The code for Spain from the UK is 00 34.

Write out the words of Janet's fax message in the correct order.

HOTEL PLAZA



*This luxury hotel is situated on the water's edge of one of the most beautiful beaches in Spain.*

For reservations and enquiries:

PHONE (6) 527 21 56

FAX (6) 527 15 02

Janet and Peter Cooper  
8 Fast Lane  
Chesswood  
Herts WD5 8QR  
tel 01923 284908  
fax 01923 285446

7 June

*Dear Lynette,  
It was lovely to see...*

*Love,  
Janet*

FAX TRANSMISSION

From \_\_\_\_\_

To \_\_\_\_\_

For the attention of \_\_\_\_\_

Message \_\_\_\_\_

Page 1 of \_\_\_\_\_  
Date \_\_\_\_\_  
To fax no \_\_\_\_\_  
From fax no \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- a rooms hotel I to some would like reserve at your
- b in 28 July We on Alicante are arriving
- c ten hope stay to We for nights leaving 7 August on
- d and husband like room I My double balcony a would with preferably a
- e require Our a two teenage daughters twin room
- f are all en-suite that We understand your bedrooms
- g you this confirm Could?
- h a sea view possible Is have it rooms to with ?
- i available if me let you Please for know have dates these rooms
- j grateful if I be would also me you could tell room each price the of
- k from I forward look you to hearing

Yours faithfully  
*Janet Cooper*

## Ek 6

## TAPESTRY WRITING

## ÜNİTE 4 NEW YORK NEW YORK IN LAS VEGAS

**Hedef :** Bir yer hakkında yazma

**Davranışlar :**

- 1- Belirli dilbilgisi kurallarını hatırlama
- 2- Bilgi ve fikir arasındaki farkı açıklayabilme
- 3- Okuyucunun anlatılanları görmesine yardım edecek güçlü sıfatları kullanma
- 4- Bir yer hakkında yazmalarını kolaylaştıracak iki yazıyı okuyup karşılaştırma

**Kullanılan Eleştirel Stratejiler:**

- S-11 Benzer durumları karşılaştırma : İçgörülerini yeni bağlamlara transfer etme
- S-15 Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale getirme
- S-18 Görüşleri, yorumları, inançları ya da kuramları analiz etme ya da değerlendirme
- S – 19 Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
- S – 21 Eleştirel okuma : Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme
- S -- 31 İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme
- S – 34 Çelişkileri fark etme

- 1- Öğretmen, öğrencileri kitaplarınının 60. sayfasındaki fotoğraf ve alıntı hakkında konuşurur.

Örn. What do you think about the photo?

Where was the photo taken?



What does the quotation mean?

When you read about the place, what do you want to learn?

Is there anyone who doesn't prefer to visit the place? Why? (S-18)

- 2- Öğretmen öğrencilere bu derste yazacakları konuyu ve bu konuda yazmak için ne bilmeleri gerektiğini sorar. Bu soruyla öğretmen öğrencilerden *adjectives, the historical places, restaurants* gibi cevaplar almaya çalışır. Aldığı cevapları tahtanın bir kenarına not alır.
- 3- Öğretmen, öğrencilerden önce, ne tür yerleri sevdiklerini ortaya çıkarmak ve daha sonra bu yerlerden uygun olanlarını seçmek adına boş bir kağıda beyin fırtınası yapmalarını ister. Öğretmen, öğrencilere örnek olması için kendi gezmek istediği yerleri gösteren bir kavram haritası çizer. (Ek 7)
- 4- Öğretmen, öğrencilere yazacakları yerleri anlatmak için en çok ne kullanmaları gerektiğini sorar. Bu soruyla onlardan (*sıfatlar*) *adjectives* cevabını almaya çalışır.
- 5- Öğretmen, öğrencilere sıfatların güçlü ve genel olarak ikiye ayrıldığını hatırlatır ve güçlü sıfatların neler olduğunu sorarak bir önceki derste öğrendiklerini hatırlamalarını sağlar (S-11)
- 6- Öğretmen, güçlü sıfatlar kullanılarak anlatılmış bir yeri okur. Önce, teybe hafif bir müzik koyar. (Ek 8)
- 7- Öğretmen, öğrencilere neler hissettiklerini, bu parçaya katılıp katılmadıklarını, onların deneyimleri ile bağdaşıp bağdaşmadığını ve bu sıfatların ne işe yaradığını sorar. Daha sonra tahtaya söylenenleri ve kendi eklemek istediklerini de ekleyerek yazar (S- 19)

Örn. Strong Adjectives –

Help reader see what you are writing about

Make your writing clear

Help the reader see, hear, smell or feel what the writer is describing

Make the place specific... etc.

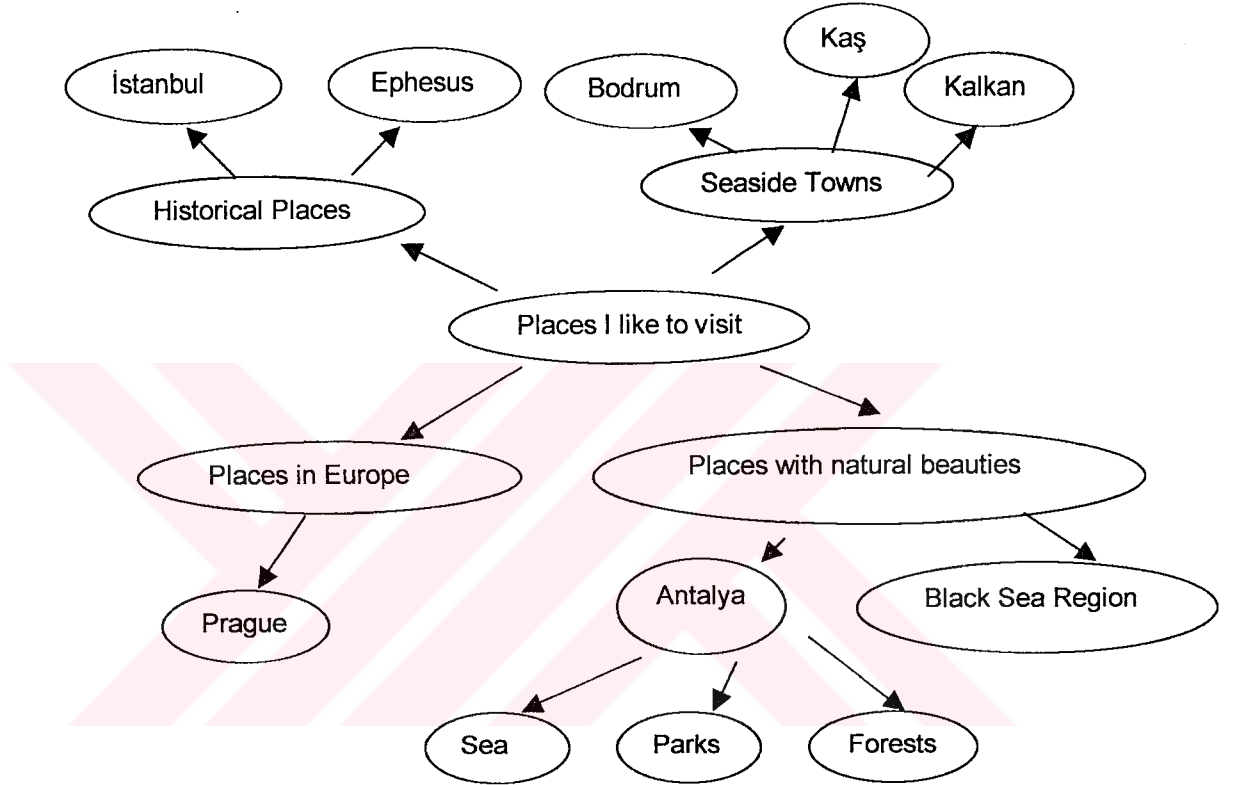
- 8- Öğretmen, öğrencilere çeşitli manzara resimleri gösterir ve bu resimleri gördükleri zaman akıllarına gelen güçlü sıfatları söylemelerini ister (Ek 9)
- 9- Öğretmen öğrencilerden daha önce beyin fırtınası tekniği ile almış olukları notları ve kitaplarındaki soruları göz önüne alarak serbestçe beğendikleri bir yer hakkında akıllarına geleni yazmalarını ve de daha önceden konuşmuş oldukları sıfatları da eklemelerini ister. Öğrenciler, yazdıkları yazıları daha sonra dönmek üzere bir kenara koyarlar (freewriting).
- 10-Öğretmen, öğrencilerden ikili gruplar halinde bir yer hakkında yazı yazarken sıfatlarla birlikte başka nelere önem vermeleri gerektiğini sorar.Bu arada daha önceden okumuş oldukları Antalya'yı anlatan yazıyı da tekrar tepegözde gösterir.
- 11-Öğretmen, tahtanın sağ köşesine yazdığı, yazarken dikkat etmesi gereken kurallardan biri olan *güçlü sıfatlara fact ve opinion* stratejisini ekler.
- 12-Öğrencilerden örnek paragraftaki bilgileri ve fikirleri bulmalarını istenir. Daha sonra öğrenciler, kitaplarındaki farklı bir paragraf üzerinde de aynı etkinliği tekrarlarlar.
- 13-Öğretmen, öğrencilere ikili gruplar halinde iyi bir yer anlatımı için daha nelerin bilinmesi gerektiğini düşünmelerini ister.Aldığı cevapların arasından *kelime bilgisini* tahtanın sağ köşesine ekler (S- 19)
- 14-Öğrencilerden kitaplarındaki kelimelere göz atmalarını ve bilmediklerini ikili gruplar halinde bulmaları istenir.
- 15-Öğretmen öğrencilerden dönüt alır.
- 16-Öğrenciler, aynı gruplarında kalarak kitaplarındaki "vocabulary building" adı altındaki etkinliği çözerek yeni öğrendikleri kelimeleri çalışırlar.
- 17-Öğretmen, öğrencilere bu kelimeleri kullanarak sorular sorar ve onların bu kelimeleri öğrenip öğrenmediklerini kontrol eder (S- 28)
- Örn. What is the stunning sight you have seen in Turkey?  
 What are some of the landmarks in Ankara?  
 What is towering over in Ankar or in Turkey?  
 What is the local radio of Akara/ İstanbul?

Can you see the sand dunes in summer? If so, where?

- 18-Öğretmen, örnek paragrafa tekrar dönerek yer anlatan bir yazıda kullanılması gereken başka bir dilbilgisi kuralının ne olabileceğini sorar.
- 19-Öğretmen aldığı cevaplar doğrultusunda tahtanın sağ köşesine geçerek *preposition ve reading* yazar. Öğretmen, tahtaya öğrencilerin hatırlamış oldukları edatları sıralar.
- 20-Öğrenciler, ikili gruplar halinde, kitaplarında bulunan okuma parçalarını şimdiye kadar görmüş oldukları kurallar doğrultusunda inceleyerek okurlar ve alıştırmaları yaparlar. Bu parçalarda kullanılan güçlü sıfatların, edatların, yeni öğrendikleri kelimelerin altını çizerler, bilgileri ve fikirleri ayırt ederler, kitaptaki alıştırmaları yaparlar (S- 31) (S- 11)
- 21-Öğretmen, daha sonra, özetleyerek yer anlatan bir yazının başlangıç cümlesinin ne olabileceğini, içeriğinde ne okunacağını ve bu yazının ilginç olması gerektiğini anlatır.
- 22-Öğrenciler, en son dilbilgisini düşünmeden yazdıkları yazıyı toparlayarak evde kurallar doğrultusunda tekrar yazarlar (S- 28)
- 23-Öğrenciler, bir dahaki derste öğretmenin hazırladığı dönüt formundaki sorular doğrultusunda arkadaşlarının yazılarını incelerler. (S- 15) (S-28) (S- 34) (Ek 10)

## Ek 7

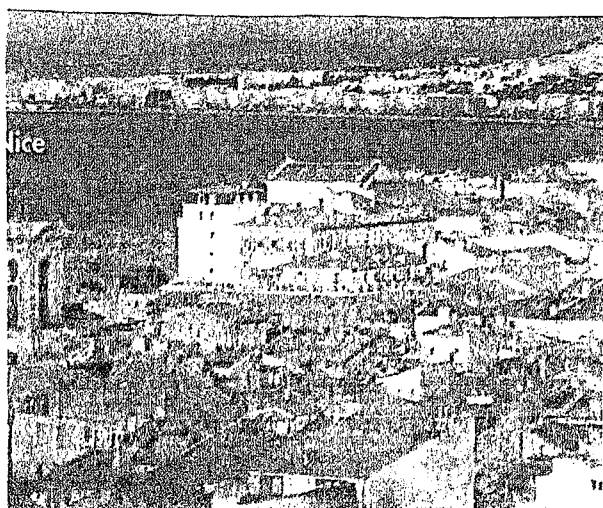
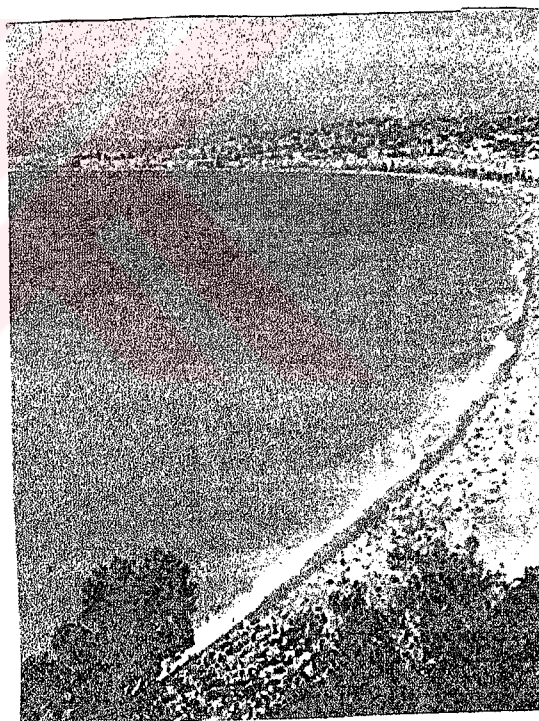
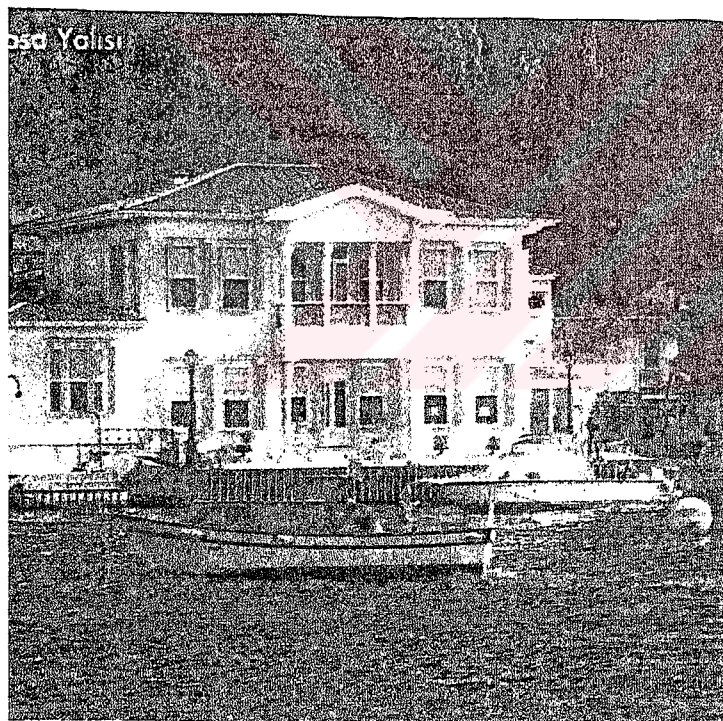
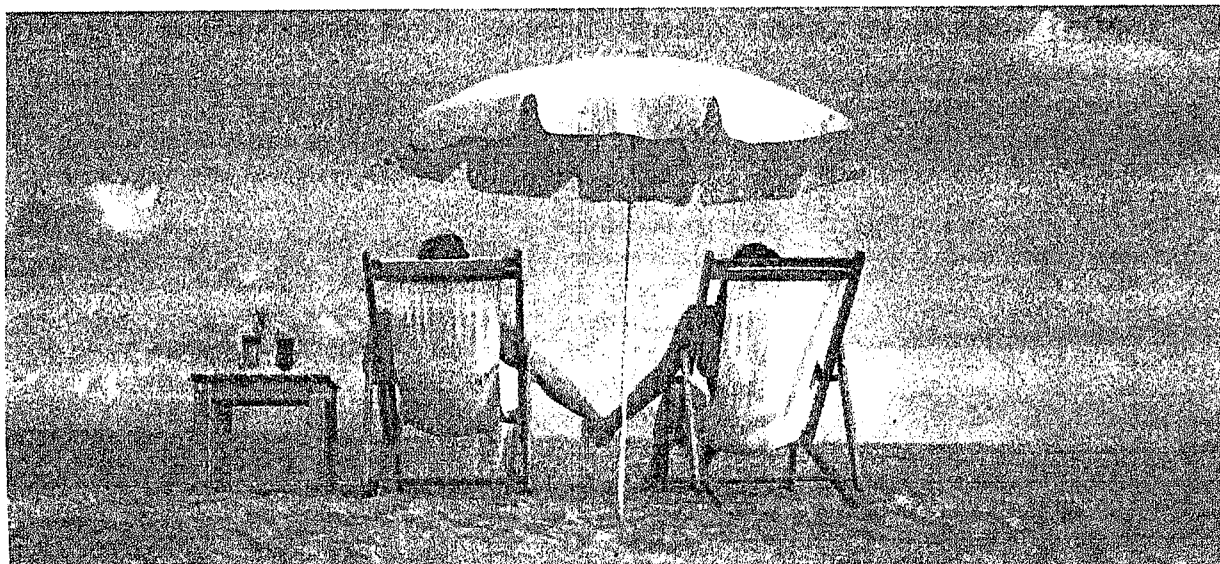
## Kavram Haritası- Beyin Fırtınası



**Ek 8****ANTALYA**

Antalya, located in the south part of Turkey, is a wonderful place to visit. It is a very beautiful and a peaceful place to spend a holiday in. You can see the colorful trees, wonderful view of the sea and unforgettable history when you stay there. The lemon trees smell wonderful in springs and the streets are quieter than the summers in winter but still you can see the buildings welcoming you while you are walking towards the castle in Üç Kapılar. What can you do in Antalya? Well, actually there are lots of things you can do. First of all, the old houses in the port will always meet you in the middle of the city. You can visit them or have a cup of coffee near the sea. Besides, you can swim in the brightest and cleanest sea in Konyaalti. On the beach the sand dunes, especially in winters, will make you feel relax and fresh and take you to your dreams. Moreover, Aspendos, Side and Alanya are the stunning sights of Antalya which should be seen immediately. Finally, the city of ancient countries will make you live unforgettable times in every season, so why don't you come?

Ek 9



Ek 10

**AFTER YOU WRITE - REVISE****Name & Surname:**

1- The paragraph is about this place to visit:

---

2- These are things you can see there:

a) 

---

b) 

---

3- These are the things you can do there:

a) 

---

b) 

---

4- The writer gives an opinion or speak directly to the reader in this sentence:

---

5- The writer can add or change this to improve the paragraph:

---

---

6- Does the first sentence tell the name of the place? Yes / No

7- Are all of the sentences in the paragraph about this place? Yes / No

If the answer is "no", which sentence isn't about the place?

---

---

8- Does the writer use any prepositions? Yes / No

If the answer is "yes", which prepositions does the writer use?

---

---

9- Are there any language mistakes? Yes / No

If the answer is "yes", please write them here.

---

---







# 4

## NEW YORK–NEW YORK IN LAS VEGAS

**W**here have you been? Where do you want to go? This chapter is about places to visit. Some people travel far to visit interesting places. Other people visit interesting places close to home. You will read and think about places to visit. Then you will write about a place that interests you.

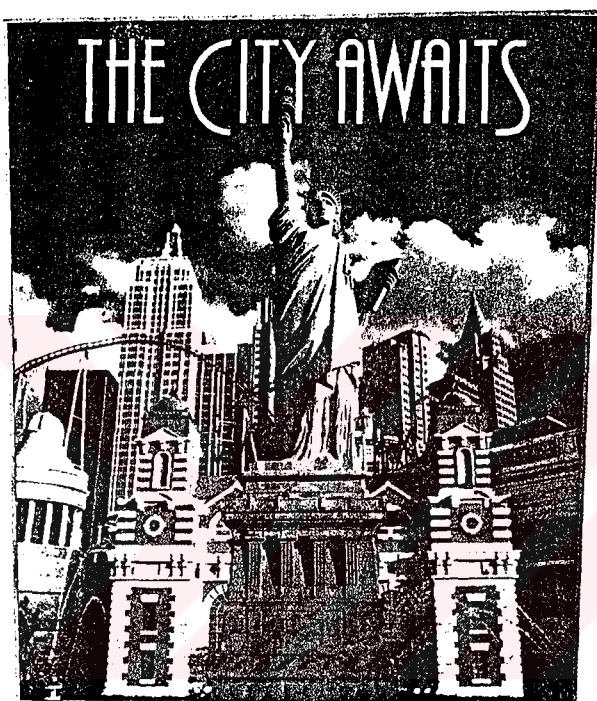
### Setting Goals

In this chapter you will:

- ◆ write about a place to visit.

In order to do this, you will:

- ◆ learn the difference between facts and opinions.
- ◆ use strong adjectives to help the reader “see” what you describe.
- ◆ learn about the library to gather information for your writing.
- ◆ read about two places to visit to help you prepare for writing.
- ◆ review the use of prepositions.



"When you write about a place,  
try to draw the best out of it."

—William Zinsser

**W**here was the photo taken? How do you know?

What does the quotation mean?

When you read about a place, what do you want to learn?

**Getting Started**

Do you like the city or the country? Do you like places where the weather is warm? Do you like theme parks? In Column 1, write the kinds of places you like to visit. In Column 2, write the names of specific places you know.

A vacation is a trip when you take twice the clothes and half the money you need.

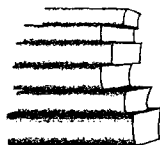
—ANONYMOUS

Column 1: Some Kinds of Places You Like to Visit	Column 2: Names of Specific Places You Know
<i>big cities</i>	<i>New York City, New York Mexico City, Mexico Tokyo, Japan</i>

**MEETING THE TOPIC**

**Talk with a Partner**

**LANGUAGE LEARNING STRATEGY**



Use strong adjectives to help the reader “see” what you are writing about. In Chapter 3, you learned that adjectives are words that describe. Strong adjectives will make your writing clear. Strong adjectives are specific. They help the reader see, hear, smell, or feel what the writer is describing. General adjectives are vague. They do not give a picture of what the writer is describing. Read the following examples of strong and general adjectives:

**STRONG ADJECTIVES ARE**

- specific
- exact
- clear

scenic  
snow-capped  
lovely  
unforgettable

**GENERAL ADJECTIVES ARE**

- vague
- imprecise
- unclear

fine  
nice  
average

Collect strong adjectives in your Writer’s Portfolio.

**Apply the Strategy**

Look at these photos of different places. With a partner, match adjectives to places. Add more adjectives if you can.

- tropical    crowded    dramatic    busy    unforgettable  
noisy    quiet    peaceful    beautiful



a.



b.



c.



d.



e.



f.

**Freewrite**

Freewrite about a place to visit. It should be a place you know well. Write everything you know about this place. Answer any of the following questions to begin. Then write some other things you know about this place. Use as many strong adjectives as you can.

## 64 Tapestry Writing 1

The two most popular National Parks in the United States are the Blue Ridge Parkway (in North Carolina and Virginia) and the Golden Gate National Recreation Area (in California).

- Where is it?
- How do you know it?
- What do you see there?
- Whom do you see there?
- What do you hear, smell, and feel when you're there?

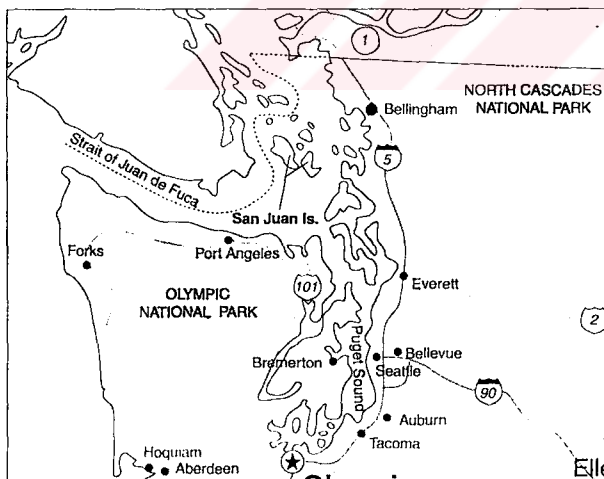
Write for ten minutes. You will add to this writing throughout the chapter. You may choose to use it for the assignment later.

## LANGUAGE LEARNING STRATEGY



**L**earn the difference between facts and opinions. This will help you become a better reader. It will also help you decide what to include in your writing.

- A fact is true for all people. You want to use lots of facts when you include information in your writing.
- An **opinion** expresses a preference or a feeling and is not true for all people. Opinions make your writing personal.



Read these examples about the San Juan Islands.

**Fact:** *The San Juan Islands are between the United States and Canada.*

**Opinion:** *The weather in the San Juan Islands is perfect.*

## Apply the Strategy

Read the following paragraph about the San Juan Islands. Underline **facts** and write a wavy line under **opinions**.

Many people visit the San Juan Islands during the summer. Visitors can take a ferry, seaplane, charter boat, or airplane to visit the islands. Ferries are the most comfortable way to go. The San Juan Islands are beautiful. You can really relax there.

Now reread your freewrite. Underline facts. Can you add any facts? If you find an opinion, put a wavy line under it. If you don't find an opinion, add one.



### TUNING IN: "What's So Special About Las Vegas?"



The video you will watch shows some new places to visit in Las Vegas. You will read about one of these resorts later in the chapter. As you watch the video, think about whether you would like to visit one of these places. Then answer the questions.

1. Las Vegas has 104,000
  - a. hotels.
  - b. hotel rooms.
  - c. hotel swimming pools.
2. There are three new mega-resorts in Las Vegas. What's a mega-resort?
  - a. an airport
  - b. a shopping center
  - c. a huge hotel
3. What can a visitor find at New York–New York?
  - a. Lady Liberty
  - b. a beautiful view
  - c. a famous magician

## 66 Tapestry Writing 1

4. What can a visitor find at the Stratosphere?
  - a. Lady Liberty
  - b. a beautiful view
  - c. a famous magician
  
5. What can a visitor find at Monte Carlo?
  - a. Lady Liberty
  - b. a beautiful view
  - c. a famous magician
  
6. Would you like to visit Las Vegas? Why or why not?

---



---



---

## EXPANDING YOUR LANGUAGE

### Vocabulary Check

These words and expressions will help you with the writing for this chapter. Check those that you know. Work with a partner. Write the definitions of new words and use them in a sentence in the Vocabulary Section of your Writer's Portfolio.

- |                 |                  |
|-----------------|------------------|
| _____ acre      | _____ sand dune  |
| _____ colorful  | _____ skyline    |
| _____ geography | _____ stunning   |
| _____ landmark  | _____ tower over |
| _____ local     | _____ tropical   |
| _____ re-create | _____ variety    |

### Vocabulary Building

1. Review the definitions of words and expressions from the Vocabulary Check. Read the sentences and check the correct answer.
  - a. You can find **sand dunes** at the beach and in the desert. They are
    - \_\_\_\_\_ hills of sand.
    - \_\_\_\_\_ holes in sand.
    - \_\_\_\_\_ sand animals.

## Chapter 4 New York–New York In Las Vegas 67

b. When you find a variety of trees, you find

- \_\_\_\_\_ one kind.
- \_\_\_\_\_ none.
- \_\_\_\_\_ different kinds.

c. Geography is the study of

- \_\_\_\_\_ the earth's surface.
- \_\_\_\_\_ the earth's animals.
- \_\_\_\_\_ the earth's people.

d. Tropical weather is

- \_\_\_\_\_ icy.
- \_\_\_\_\_ cold.
- \_\_\_\_\_ warm.

e. The playground covers an acre. An acre is a

- \_\_\_\_\_ measure of land.
- \_\_\_\_\_ basketball court.
- \_\_\_\_\_ tennis court.

f. The local museum is

- \_\_\_\_\_ far away.
- \_\_\_\_\_ nearby.
- \_\_\_\_\_ overseas.

g. The colorful gardens in the park have

- \_\_\_\_\_ many colors.
- \_\_\_\_\_ no color.
- \_\_\_\_\_ one color.

2. Write answers to these questions using the words in parentheses.

a. Which building, structure, or tree do you often see in your community? Describe what it looks like and where it is located. (landmark)

---

---

---



**68**    **Tapestry Writing 1**

b. What is the most memorable, beautiful, or unforgettable sight you've seen? (*stunning*)

---

---

---

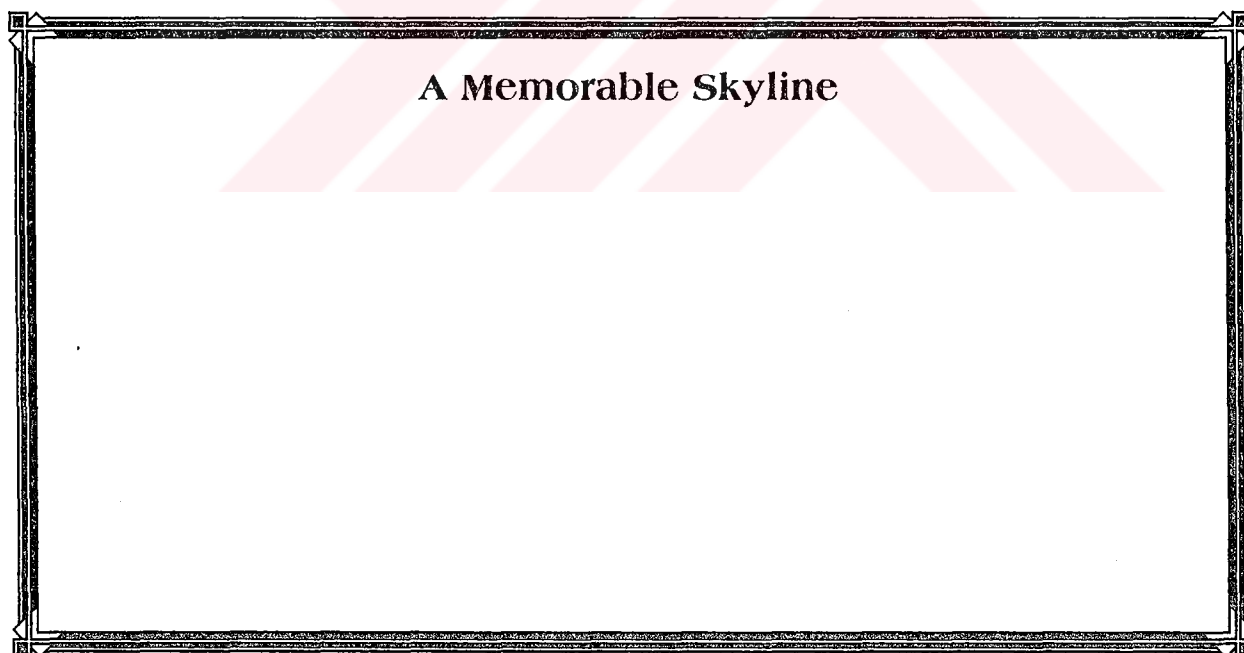
c. What is the tallest building or mountain you have visited? Where is it, and what is nearby? (*tower over*)

---

---

---

3. Draw a skyline you remember well. It can be from a city or from the country. If you can't remember a skyline you've seen, draw the skyline of a famous city or mountain or range of mountains. (Look at some pictures if you like.)



Write about your drawing. Explain what it is, where it is, and what you have tried to show in it.

---

---

---

**Grammar You Can Use:  
Prepositions**

Prepositions show relationships between objects and ideas. Writers use prepositions to describe where a place is located and what they find in that place. You will want to include prepositions when you write about a place to visit. Review this list of prepositions. Then read the paragraph.

- next to
- far from
- above
- below
- in front of
- behind
- around
- across from
- in the middle of
- through

**The Library of Heilongjoang Province**

The Library of Heilongjoang Province is my favorite place to visit. It is one of many famous places to see in Harbin in northeast China. The library is in the middle of the city. It has six tall columns in front of the entrance. There is a balcony above the columns. The balcony is next to two reading rooms. Visitors can walk through a clock tower on the fifth floor. I walked around the library often. I didn't have much time to study.

—Dora M. Chin

Practice using prepositions. Write a letter to a friend about a place in your school or community. If you like, use the freewrite you began earlier. Add prepositions.

Dear \_\_\_\_\_,

---



---



---



---



---



---



---



---



---

Sincerely,

---

## READING FOR WRITING

You will read about two places to visit. When you read another person's writing, you learn ideas about the topic. You also learn ways to express and organize your own ideas for writing.

Reading 1 is about a park in San Francisco, California. Before you read, think about a park you like to visit. Talk to a classmate and answer these questions.

- What do you see and do at the park?
- What is your favorite city park? Why?
- What makes a city park great?



### Reading 1: Golden Gate Park

Are you ready to see the *real* San Francisco? Grab a skateboard. Hop on a bike. Take a kite and a baseball mitt and go to Golden Gate Park. There are many things to do here. You won't want to leave. Golden Gate Park is huge. It has 1,017 acres of trees, grass, hiking paths, bike trails, baseball fields, basketball courts, a golf course, tennis courts, playgrounds, ponds, museums, and outdoor concert spaces. Don't miss the large Children's Playground. You can climb on bars, hang from rings, and dig in sand. Can you believe that this park was once a huge sand dune? It was called the Great Sand Wastes. Many people believed a park could never be built here. They were wrong!

1. The writer likes Golden Gate Park because
  - a. there are many things to do.
  - b. there is a lot of sand.
  - c. it is crowded.

**Chapter 4 New York–New York in Las Vegas 71**

2. A visitor can find these in Golden Gate Park:
  - a. bike trails.
  - b. playgrounds.
  - c. both of these.
  
3. A visitor can do these activities in Golden Gate Park:
  - a. play tennis.
  - b. go shopping.
  - c. swim.
  
4. Write three facts and two opinions from “Golden Gate Park.”

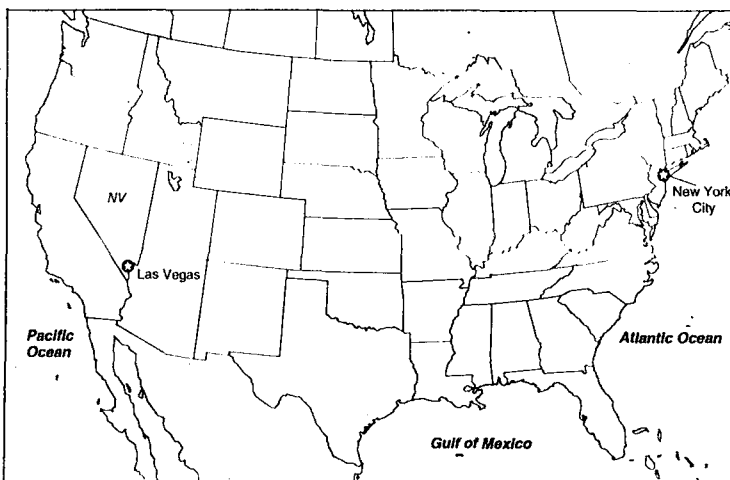
**FACTS**

**OPINIONS**

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> </ul> |
|---|--|

Reading 2 is about a casino in Las Vegas, Nevada. Before you read, answer these questions with a classmate.

- If you have never been to Las Vegas, what do you know about it? If you have visited Las Vegas, what do you remember?
- A casino is a large hall where people come for entertainment. Have you ever visited a casino? Where?



**Reading 2: Which New York Do You Want to Visit?**

New York–New York Hotel & Casino in Las Vegas, the Greatest City in Las Vegas, **re-creates** the very best of the Big Apple. It towers over the Las Vegas Strip and offers the sights, sounds, and energy of New York. It has **stunning** re-creations of the city’s most famous **landmarks**. You can see the Manhattan **skyline**, the Brooklyn Bridge, Times Square, and the Statue of

72 Tapestry Writing 1



... New York-New York Hotel & Casino in Nevada, and it has fantastic replicas of the New York City skyline. Watch a show with New York performers. Dance and sing at the Empire State. Kids of all ages enjoy the Coney Island Emporium, which combines old-fashioned roller coasters with high-tech video games. Master Chefs prepare delicious Italian, Chinese, and American food. Call now and make a plan to visit.

1. The Big Apple is in
  - a. Las Vegas, Nevada.
  - b. New York.
  - c. Chicago.
2. New York–New York is a re-creation of
  - a. Golden Gate Park.
  - b. San Francisco.
  - c. New York City.
3. You can find a re-creation of this bridge at New York–New York:
  - a. the Golden Gate Bridge.
  - b. the Brooklyn Bridge.
  - c. the London Bridge.
4. Write a letter to a friend. Tell your friend three facts about New York–New York. Then write your opinion of this place.

Dear \_\_\_\_\_,

---



---



---



---



---



---



---



---

Sincerely,

---

## FROM READING TO WRITING

### Getting Ready to Write

#### Choose a Topic

In this chapter, you are going to write about a place to visit. Choose one of these kinds of places:

- a place to visit in your native country
- a place that you want to visit in the future
- a place in Canada or the United States
- a place that is not well-known
- a popular place for tourists

Choose your topic and write it here: *I will write about* \_\_\_\_\_

Here are some instructions for writing:

**Most popular U.S.  
cities for foreign  
visitors each year:**

**New York, 4.3 million**

**Los Angeles: 3.1 million**

**San Francisco: 2.65  
million**

#### Instructions for Writing About a Place to Visit

1. Begin with the name and/or location of the place. Here are some examples from this chapter:

- *The Library of Heilongjoang Province is my favorite place to visit.*
- *Many people visit the San Juan Islands during the summer.*
- *New York–New York Hotel & Casino in Las Vegas, the Greatest City in Las Vegas . . .*

2. Describe what you can see and what you can do in this place. Here are some examples from this chapter:

- *You can climb on bars, hang from rings, and dig in sand.*
- *You can see the Manhattan skyline, the Brooklyn Bridge, Times Square, and the Statue of Liberty.*

3. Make your writing interesting to read. Communicate your personality through your writing. (Writers call this voice.) One way to do this is to “speak” directly to the reader. Look at these examples:

- *Grab a skateboard. Hop on a bike.*
- *Call now and make a plan to visit.*

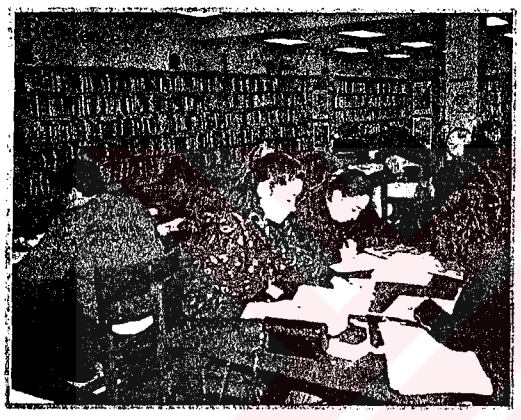
ACADEMIC POWER STRATEGY



Learn about the library to gather information for your writing. You will want to know where to find facts when writing about a place. The school or local library can help you get information. Visit the library. Take a tour and learn how to use its resources.

Apply the Strategy

Go to the library and make yourself a fact-finding guide. Write the names of places in the library where you can find information about places. As you make this guide for yourself, look for facts about the topic of your writing. Add a map or a picture or a diagram if you find one at the library.



Library Fact-Finding Guide: Where to Find Information About Places

Name of Library: \_\_\_\_\_
Address of Library: \_\_\_\_\_
Name of Librarian: \_\_\_\_\_

Maps/Atlases

Room \_\_\_\_\_
Section \_\_\_\_\_
Shelf or Station \_\_\_\_\_
Title of Book or Computer Address \_\_\_\_\_
Facts About My Topic \_\_\_\_\_

Encyclopedias

Room \_\_\_\_\_
Section \_\_\_\_\_
Shelf or Station \_\_\_\_\_
Title of Book or Computer Address \_\_\_\_\_
Facts About My Topic \_\_\_\_\_

Picture Books

Room \_\_\_\_\_
Section \_\_\_\_\_
Shelf or Station \_\_\_\_\_
Title of Book or Computer Address \_\_\_\_\_
Facts About My Topic \_\_\_\_\_

Travel Guides

Room \_\_\_\_\_
Section \_\_\_\_\_
Shelf or Station \_\_\_\_\_
Title of Book or Computer Address \_\_\_\_\_
Facts About My Topic \_\_\_\_\_

**Computers**

Room \_\_\_\_\_

Section \_\_\_\_\_

Shelf or Station \_\_\_\_\_

Title of Book or Computer Address \_\_\_\_\_

Facts About My Topic \_\_\_\_\_

**Dictionaries**

Room \_\_\_\_\_

Section \_\_\_\_\_

Shelf or Station \_\_\_\_\_

Title of Book or Computer Address \_\_\_\_\_

Facts About My Topic \_\_\_\_\_

**Video Library**

Room \_\_\_\_\_

Section \_\_\_\_\_

Shelf or Station \_\_\_\_\_

Title of Book or Computer Address \_\_\_\_\_

Facts About My Topic \_\_\_\_\_

**Audio Library**

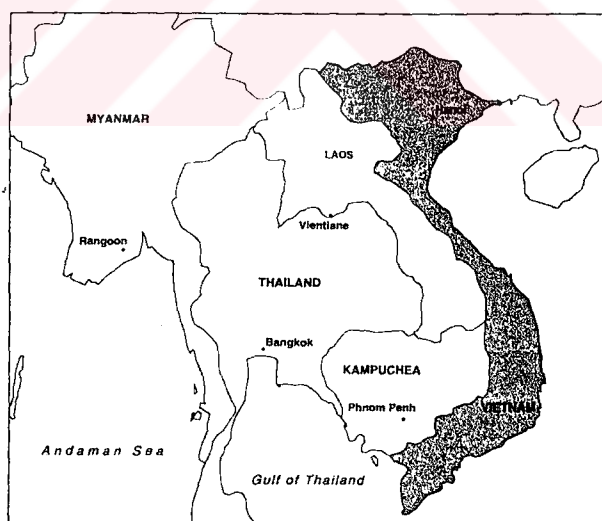
Room \_\_\_\_\_

Section \_\_\_\_\_

Shelf or Station \_\_\_\_\_

Title of Book or Computer Address \_\_\_\_\_

Facts About My Topic \_\_\_\_\_

**Study a Student Example**

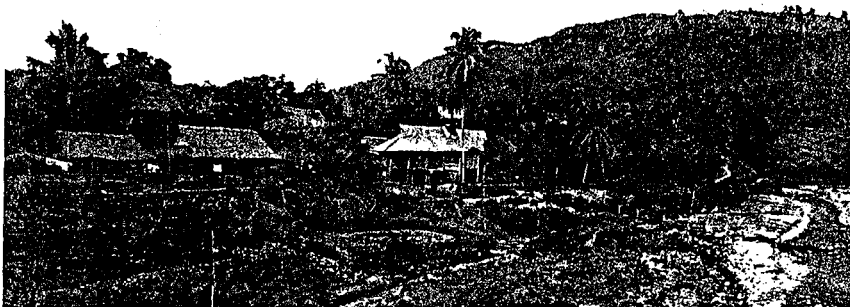
Before you write, read this paragraph written by a student.

**My Hometown**

Dalat, located in the southern part of Vietnam, is a lovely place to visit. It's on a hill so there are scenic views of mountains, valleys, and waterfalls.



## 76 Tapestry Writing 1



There is a big lake in the middle of the valley. It is called "Lamenting Lake." There are lots of activities around the lake. People ride boats and enjoy the fresh air and clear water. The weather is comfortable in Dalat all year. It never gets too hot or too cold. Many people spend their vacation in Dalat. It's my hometown and I will never forget it.

—Phuong Lu

1. What are two things a visitor can do in Dalat?
  - a. \_\_\_\_\_
  - b. \_\_\_\_\_
2. What is one thing you noticed and liked about Phuong's writing?
 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
3. What is one question or suggestion you have?
 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Write

Now write about the place to visit that you chose in the exercise on page 73. Review what you have learned in this chapter and use the writing you've already done.

### After You Write

#### Revise

First, have someone look at the ideas in your writing. Give your finished paragraph to a classmate. Your classmate will complete these statements.

1. The paragraph is about this place to visit:

---



---

2. These are things you can see there:

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

3. These are things you can do there:

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

4. The writer gives an opinion or speaks directly to the reader in this sentence:

---



---

5. The writer can add or change this to improve the paragraph:

---



---



---

Make changes to improve the ideas in your writing.

**In California, you can easily visit the tallest mountain in the continental U.S., Mt. Whitney (14,494 feet), and the lowest point, Death Valley (282 feet below sea level), in one day. They are only 60 miles apart!**

### **Edit**

Now have someone check your writing for organization and language. Give your revised paragraph to a classmate. Your classmate will answer these questions.

1. Does the first sentence tell the name of the place?    Yes    No
2. Are all of the sentences in the paragraph about this place?  
Yes    No

If the answer is no, which sentence isn't about this place?

---



---

- 3. Does the writer use prepositions to show the relationship between objects or landmarks or places to visit? Yes No

If the answer is no, what can the writer add or change?

---



---

- 4. Are there any language mistakes? (Please write them here.)  
Yes No

---



---

Make corrections to your writing.

### PUTTING IT ALL TOGETHER

#### Use What You Have Learned

- 1. Write a travel brochure about another place to visit. Include facts and opinions that will attract lots of people.
- 2. Design a poster for a local place to visit. Gather some facts by talking to people in the community. Make a presentation to your class.

#### Test-Taking Tip

Make sure you are physically prepared for tests. The night before a test, be sure to get a good night's sleep. It is hard to concentrate when you feel tired. It is also important to eat at least a light breakfast the day of the test—you cannot do your best work on an empty stomach.

### CHECK YOUR PROGRESS

On a scale of 1 to 5, rate how well you have mastered the goals set at the beginning of the chapter:

- 1 2 3 4 5 write about a place to visit.
- 1 2 3 4 5 learn the difference between facts and opinions.
- 1 2 3 4 5 use strong adjectives to help the reader “see” what you describe.
- 1 2 3 4 5 learn about the library to gather information for your writing.
- 1 2 3 4 5 review the use of prepositions.

If you’ve given yourself a 3 or lower on any of these goals:

- visit the *Tapestry* web site for additional practice.
- ask your instructor for extra help.
- review the sections of the chapter that you found difficult.
- work with a partner or study group to further your progress.

**Ek 12**

**WRITING CRITERIA (C GROUPS)**

<b>ORGANIZATION &amp; CONTENT</b>	<b>: 4 POINTS</b>
<b>LANGUAGE USE</b>	<b>: 5 POINTS</b>
<b>VOCABULARY</b>	<b>: 1 POINT</b>
<b>TOTAL GRADE AWARDED</b>	<b>: 10 POINTS</b>

---

**POINTS TO KEEP IN MIND WHEN MARKING WRITING**

**ORGANIZATION & CONTENT**

- Does the writing display a logical organisational structure which enables the message to be followed effortlessly?
- Are all the points given in the instruction included?

**LANGUAGE USE**

- Are sentences well formed and complete? (i.e. is there agreement between sentence elements, correct word order, correct use of articles, pronouns, prepositions etc.)
- Are verb tenses correctly selected for the task?
- Are sentences meaningful or are they ambiguous because of the language used?

**VOCABULARY**

- Within the context, is the vocabulary used accurately, appropriately and effectively?
- Are words correctly distinguished as to their function?

## DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

<b>ORGANİZASYON VE İÇERİK</b>	<b>: 4 PUAN</b>
<b>DİL KULLANIMI</b>	<b>: 5 PUAN</b>
<b>KELİME BİLGİSİ</b>	<b>: 1 PUAN</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>: 10 PUAN</b>

### SINAVI DEĞERLENDİRİRKEN GÖZÖNÜNDE BULUNDURULACAK NOKTALAR

#### ORGANİZASYON VE İÇERİK:

- Yazı, verilmek istenilen mesajı kolayca algılayabilmeyi mümkün kılacak mantıksal bir yapı organizasyonu sergiliyor mu?
- Değiniilmesi istenilen tüm konulara değinilmiş mi?

#### DİL KULLANIMI:

- Cümleler iyi doğru kurulmuş mu ve tam mı? (cümlelerin bölümleri birbiri ile uyumlu mu, kelimeler doğru şekilde sıralanmış mı, zamirler, ilgeçler vb. doğru kullanılmış mı?)
- Fiillerin zamanları verilen konuya uygun olarak kullanılmış mı?
- Cümleler anlamlı mı yoksa kullanılan dil yüzünden anlaşılıyor mu?

#### KELİME BİLGİSİ:

- Kelimeler doğru, uygun ve etkin biçimde kullanılmış mı?
- Kelimeler cümlelerde doğru görevleriyle kullanılmış mı?

Ek 13

## ÖN SINAV

### D. WRITING SECTION

**Write a description of a member of your family in about 200 words. Include the following:**

- **your opinion of the person**
- **physical description**
- **character**
- **habits**
- **likes and dislikes**



**Ek 14**

**SON SINAV**

**D. WRITING SECTION**

**Write about a place to visit in about 200 words. Include the following:**

- **things you can see**
- **things you can do**
- **your opinion about the place**





## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : Ebru ŞENKAYA  
Doğum Yeri ve Tarihi : Isparta, 13.03.1974

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Almanca  
Bilimsel Faaliyetleri : -

### İş Deneyimi

Stajlar : Gazi Anadolu Lisesi  
Projeler : -  
Çalıştığı Kurumlar : Başkent Üniversitesi

### İletişim

E-Posta Adresi : ebrussen@yahoo.co.uk

Tarih : 14.06.2005