

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YENİ (2006) İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE PROGRAMINI
UYGULAYAN ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL VE YANSITICI
DÜŞÜNCELERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Ece MERAL

ELAZIĞ – 2009

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**YENİ (2006) İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE PROGRAMINI
UYGULAYAN ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL VE YANSITICI
DÜŞÜNCELERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez 10 /09 / 2009 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.

Danışman

Üye

Üye

**Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun
/ / tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.**

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES

Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YENİ (2006) İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE PROGRAMINI UYGULAYAN ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL VE YANSITICI DÜŞÜNMELERİ

Hazırlayan: Ece MERAL

Danışman: Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Ağustos- 2009; Sayfa: XIV+109

Araştırmanın amacı, ‘Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri’ni belirlemektir. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007- 2008 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ve ilçelerde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 196 İngilizce Öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise 120 İngilizce öğretmendir. Araştırmanın verileri ‘Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’ (CCTDI) ve ‘Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’ (YANDE) ile toplanmıştır. Veriler, SPSS (Statistical Package For The Social Sciences) ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şöyledir:

- İngilizce öğretmenleri genel olarak eleştirel düşündüklerini, ancak “doğruyu arama” ve “sistematiklik” alt boyutlarında kısmen eleştirel düşündüklerini vurgulamışlardır.
- İngilizce öğretmenleri genel olarak yansıtıcı düşündüklerini, ancak “mesleğe bakış” ve “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutlarında kısmen yansıtıcı düşündükleri söylenebilir.

Sonuçta bu tür araştırmaların ÷lke genelini kapsayacak şekilde yapılması gerektiği s÷ylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yeni (2006) İlk÷ęretim İngilizce Programı, Eleştirel D÷şünme, Yansıtıcı D÷şünme

ABSTRACT

Master Thesis

CRITICAL THINKING AND REFLECTIVE THINKING OF THE TEACHERS IMPLEMENTING THE NEW (2006) ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM FOR PRIMARY EDUCATION

Prepared by: Ece MERAL

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Çetin SEMERÇİ

The University of Firat

The Institute of The Social Sciences

The Department of Educational Curriculum and Instruction

August- 2009; Page: XIV+109

The aim of this research is to determine critical thinking and reflective thinking of the teachers implementing the new (2006) English language curriculum for primary education. Survey method was used in this descriptive study. The field of the research was consisted of 196 teachers of English who have been teaching to 4th and 5th grade students in the city center and districts of Elazığ city in 2007- 2008 academic year. The sample of the research is 120 teachers of English. Data of the research were gathered via ‘California Critical Thinking Disposition Inventory’ (CCTDI) and ‘Reflective Thinking Disposition Inventory’ (RTDI). Data of the research were analyzed by SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Some findings of the research are as follows:

- Teachers of English emphasized that they thought critically in general, however; in “seeking the truth” and “systematic” factors they partially thought critically.
- Teachers of English emphasized that they thought reflectively in general, however; in “looking professional” and “continuous and intentional thinking” factors they partially thought reflectively.

In conclusion it is suggested that these kinds of researches be done covering the whole country.

Key Words: The New (2006) English Language Curriculum For Primary Education, Critical Thinking, Reflective Thinking

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLOLAR LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
GRAFİKLER LİSTESİ	XII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIII
ÖNSÖZ	XIV

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Sayıtlılar	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Önemi	6
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR	8
2.1. İlgili Alanyazın	8
2.1.1. Yeni İlköğretim İngilizce Programı	8
2.1.1.1. Yeni İlköğretim Programlarının Temelleri	8
2.1.1.1.1. Bireysel Temeller	8
2.1.1.1.2. Toplumsal Temeller	9
2.1.1.1.3. Ekonomik Temeller	10
2.1.1.1.4. Tarihsel ve Kültürel Temeller	11
2.1.1.2. Yeni İlköğretim İngilizce Programı İle İlgili Genel Açıklamalar	12
2.1.1.2.1. Program Tasarımında Yaklaşım	13
2.1.1.2.2. 4.Sınıflar İçin Ders Programı	18
2.1.1.2.3. 5.Sınıflar İçin Ders Programı	18
2.1.2. Düşünme	19

2.1.2.1. Eleştirel Düşünme	21
2.1.2.2. Yansıtıcı Düşünme	24
2.2. İlgili Araştırmalar	26
2.2.1. Yeni İlköğretim İngilizce Programı ile İlgili Araştırmalar	26
2.2.2. Yeni İlköğretim İngilizce Programı ile İlgili Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme	31
2.2.3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	32
2.2.4. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar	36
2.2.5. Eleştirel Ve Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme	39
BÖLÜM III	
3. YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.4. Verilerin Çözümlemesi	46
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR	48
4.1. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	48
4.2. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmelerine İlişkin Bulgular	51
4.2.1. Eleştirel Düşünmelerine İlişkin Bulgular	51
4.2.2. Yansıtıcı Düşünmelerine İlişkin Bulgular	56
4.2.3. Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	60
4.3. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular	61
BÖLÜM V	
5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	63
5.1. Öneriler	66
KAYNAKLAR	67
EKLER	74
EK-1	75

EK-2.....	77
EK-3	105
EK-4	107
ÖZGEÇMİŞ	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 10- 12 Yaş Öğrenme Durumları	16
Tablo 2. İlköğretim Öğrencileri İçin Uygun Aktiviteler	17
Tablo 3. Eleştirel Düşünmenin Tanımları	22
Tablo 4. Yeni İlköğretim İngilizce Programı İle İlgili Araştırmalara İlişkin Araştırmalar	31
Tablo 5. Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Araştırmalar	39
Tablo 6. Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri	47
Tablo 7. Altılı Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri	47
Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	52
Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	53
Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t -testi Sonuçları	54
Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	55
Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t - testi Sonuçları	56
Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	57

Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t - testi Sonuçları	58
Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 16. Eleştirel Düşünme ile Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutları Korelasyonları	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eleştirel Düşünme Modeli	23
Şekil 2. Yansıtma Döngüsü	24

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik- 1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dağılımı	48
Grafik- 2 Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dağılımı	49
Grafik- 3 Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dağılımı	50
Grafik- 4 Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dağılımı	51

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YANDE	: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi
CCTDI	: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi

ÖNSÖZ

İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda gösterilen onca çabaya rağmen geleneksel yöntemlerle elde edilen sonuçlar kimseyi memnun etmemiştir. Geleneksel yöntemlerle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan öğrenciler, sınıf ortamında öğrendiklerini gerçek hayatla bağdaştıramamış, böylece bu hususta gerçek anlamda öğrenme yaşantıları oluşturmamışlardır. Bu nedenle ülkemizde ilköğretim kademesinde İngilizce dersi programında değişikliğe gidilmiştir.

Yapılan bu değişiklikte, öğrencilerin konuları öğrenirken bazı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece öğrenci, öğrendikleri ni gerçek hayatla ilişkilendirebilecek, gerçek öğrenme yaşantıları oluşturabilecektir. Bu düşünme becerilerinden eleştirel ve yansıtıcı düşünme, öğrencinin gerçek öğrenme yaşantılarını oluşturmada onlara kolaylık sağlayacak becerileridir. Bu bağlamda programı uygulayacak olan öğretmenlerin de eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri araştırılmalıdır.

Tez danışmanım Doç. Dr. Çetin SEMERCİ'ye çalışmalarım boyunca göstermiş olduğu ilgisi, desteği, sabrı, hoşgörüsü ve güler yüzü için sonsuz teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım ve kendilerinden çok şey öğrendiğim Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarına, çalışmanın istatistiksel işlemlerinde benden yardımlarını esirgemeyen ve beni sürekli motive eden sevgili arkadaşım Burcu DUMAN'a teşekkür ederim. Varlıklarından her zaman güç aldığım, beni bu yolda daima yüreklendiren, sevincime, üzüntüme ortak olan annem ve babama teşekkür ederim. Son olarak hayatımın ve çalışmamın her aşamasında benimle birlikte olan, yardımları ve varlığıyla bana güç veren sevgili kardeşim Utku MERAL'e teşekkür ederim.

ELAZIĞ Ağustos 2009

Ece MERAL

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Eğitimde bireyi yetiştirme ve davranışlarını olumlu yöne geliştirme amaçlanır. Bireyin davranışlarıyla kastedilen, bilişsel, duyuşsal ve psiko - motor davranışlardır. Bu davranışları geliştirmede yaşantıların büyük önemi vardır. Burada bireyin kendi yaşantıları ön plana çıkmaktadır. Yaşantılar bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bireyde kalan izlenimlerdir. Birey bu yaşantıları geçirirken kendisinin, ailesinin, çevresinin ve toplumun istekleri önemlidir. Planlama yaparken, bu istekler göz önüne alınır.

Planlamalar yapılırken, okulda ya da okul dışında bir dersin öğretimi ile ilgili bütün faaliyetleri içeren yaşantılar düzeneğine “öğretim programı” denir (Demirel, 2005, 6). Ülkemizde 2006- 2007 eğitim- öğretim yılında, öğrencilerin kendi yaşantılarını oluşturma süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayan, sorular sormaya ve kaynakları tanımlamaya özendiren, araştırma ve etkinlikleri planlamasına olanak sağlayan yeni bir öğretim planı uygulamaya koyulmuştur. Her bir ders için ayrı bir öğretim programı oluşturulmuştur. Bunlardan İngilizce dersine ait yeni ilköğretim programı günümüzde yaşanan değişim ve gelişimlere paralel olarak düzenlenmiştir. Yeni ilköğretim programlarının ve dolayısıyla İngilizce dersi programının temelinde öğrenci ve öğrencinin aktifliği vardır.

Yeni ilköğretim İngilizce programının öğrenci merkezli olması, çağdaş öğrenme kuramlarına dayanması temel insan özelliklerinden biri olan eleştirel düşünmeyi vurgulamaktır. Eleştirel düşünme, insanın kendini geliştirmesi ve öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol etmesiyle ilişkilidir. Eleştirel düşünme sürecinde birey, kendi öğrenmesinde özgür ve bağımsızdır. Eleştirel düşünme, yeni ilköğretim İngilizce programında önemle bahsedilen, etkili soru sorma becerisi, kaynak güvenilirliğini test etme, sözel ve yazılı dili etkin kullanma, düşünmeyi düşünme gibi becerileri içerir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip bir bireyin aynı zamanda yansıtıcı düşündüğünden de bahsetmek mümkündür. Yansıtıcı düşünen birey, aynı eleştirel düşünen birey gibi öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarının farkındadır ve bu süreçte kendi düşünme ve öğrenme biçimlerini de sorgular (Ünver, 2003, 5). Kendi düşünme ve öğrenme biçimini sorgulayan ve bunların farkında olan birey kendi yaşantı sürecini rahatlıkla oluşturabilir.

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız yüzyıl yaşamın her alanında yenilikler getirmiş, bir gelişim ve değişim döneminin başlangıcı olmuştur. Teknolojideki yeni gelişmeler, dünya savaşları sonrasında oluşturulan uluslar arası kuruluşların giderek yaygınlaşan ilgi alanları, kültür geçişleri, küreselleşen dünya, özgürlük ve demokrasi kavramları üzerinde yapılan tartışmalar, gelişmeyi hedefleyen uluslara sürekli yenilenen bilgi ve teknolojiyi takip etme zorunluluğu getirmiştir (Varış, 1997, 10). Ulusların bu takip sürecini en doğru biçimde gerçekleştirebilmesi için fertlerin çağdaş eğitim sistemleri ile yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Çağdaş eğitim sistemlerinde, bilgiyi tüketen değil üreten, yönlendirilen değil bilgiyi yorumlayan, bilgiyi yeniden yapılandıran öğrenciler yetiştirmek amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 9). Böylece öğrenciler öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilen, problem çözebilen, akılcı, meraklı, tartışmaları değerlendirebilen bireyler olabilirler. Ülkemizde bireyleri bu şekilde yetiştirebilmek için Milli Eğitim'in amaçları doğrultusunda Yeni İlköğretim Programları uygulamaya koyulmuştur.

Yeni İlköğretim Programları uygulamaya koyulmadan önce bazı planlamalar yapılmıştır. Bu planlamalar yapılırken, okulda ya da okul dışında bir dersin öğretimi ile ilgili bütün faaliyetleri içeren yaşantılar düzeneklerine yani öğretim programlarına (Demirel, 2005, 6) dikkat edilmiştir. Öğretim programlarının yenilenmesinin altında yatan bazı gerekçeler vardır.

Bu yeniliklerin gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2005, 14 –15) :

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- Eğitimde kaliteyi artırma ve eşitliği sağlamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim gereksinimi,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi gereksinimi,

- Öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin yoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması
- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleriyle gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- Sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim uygulamasıyla ilkököl ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa, her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının zorunlu olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın duruma gelmesi,
- Öğrencilerin, ülke çapında ya da uluslararası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesidir.

Bu gereklilikler, küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturma da bir önkoşulu olarak, öğretim programlarının tüm öğelerinin eğitim- öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir (MEB, 2005,15). Modern dünyada çok dilliliğin önemi yadsınamaz. Uluslararası ilişkilerin sosyal, ekonomik ve politik olarak daha iyi seviyelere gelebilmesi için, ülkelerin en az bir yabancı dil bilen vatandaşlara ihtiyacı vardır. İngilizce de dünyada en yaygın kullanılan yabancı dil olduğundan dolayı, öğrenilmesi özendirilmektedir. İngilizce ayrıca, Türkiye'nin de üyesi olduğu NATO'nun

ve Birleşmiş Milletlerin resmi dilidir. Bilimsel kongrelerin, konferansların, sempozyumların birçoğu İngilizce olarak yapılmaktadır. Bilimsel ve teknolojik literatürün çoğu İngilizcedir. Ulu slararası iş toplantıları ve ticaret İngilizce kullanılarak yapılmaktadır.

Bütün bu gerçekler İngilizcenin eğitimdeki öneminin artmasını sağlamış ve programlarda İngilizcenin vazgeçilmez olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Türkiye'de birçok okulda İngilizce programdan bağımsız bir ders olarak öğretilmekteydi. Uygulamaya konulan yeni ilköğretim programları sayesinde, İngilizce programlar arası bir model yoluyla öğretilmeye başlamıştır. Programlar arası çalışmalar öğrenmeyi kolaylaştırır, yabancı dili kullanarak bütün konuları birleştirir, öğrencilerin deneyimi ve bilgiyi keşfetmesine ve bunları ilişkilendirmesine olanak sağlar.

Yeni ilköğretim İngilizce programı uygulanırken, İngilizce öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünmeleri ne sahip olmaları gerekmektedir. Düşünme dış dünyanın insan zihnine yansımadır. Ayrıca düşünme, zihnî olarak tasarlanan, biçim verilen, canlandırılan nesne, fikir, ide anlamlarına gelmektedir. Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan "critical" kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latinceye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır (Kaya, 1997). Eleştirel düşünmeyi bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir.

"Yansıtma" kavramı sistematik olarak ilk defa eğitimin çeşitli konularını açıklamak ve bunlara yön vermek amacıyla Dewey (1910) tarafından açıklanmış olup, uygulamacıların pratik sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan, etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci anlamına gelmektedir (Yıldız, 2005). Yansıtma uygulamacıların gerçekte ne yaptıklarını yakından incelemeye dayanan bir yaklaşım sunmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin öğretmen ve öğrenci için bazı yararları vardır. Öğretmenlerin öğrencileri için ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturmalarına ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler için ise; kendi sorumluluklarını almalarını sağlar ve kendilerini değerlendirme becerisini

geliştirir.

Yeni İlköğretim İngilizce programının gerekçelerinden yola çıkıldığında, programın eleştirel düşünme ve bağlantılı olarak yansıtıcı düşünmeyi içine alan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Yeni programın yaratıcılık, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazandırmaya yöneltmesi eleştirel ve yansıtıcı düşünce ile de bağlantılıdır. Yeni program sayesinde eleştirel ve yansıtıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak bu hedeflere ulaşmada uygulayıcı ve programın başarısında kilit role sahip olan öğretmenlerin programı doğru algılamaları gerekmektedir. Aynı zamanda eleştirel ve yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirmek için öncelikle öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünmeleri ne sahip olmaları önemlidir. Yeni ilköğretim İngilizce programının başa rısı için İngilizce öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin bilinmesi, programın gelecekteki başarısı hakkında önemli ipuçları ve öğretimin etkililiğine ilişkin dönütler sağlayabileceği düşünülmektedir. Bahsedilen bu durumdan hareketle yeni İngilizce ilköğretim programını uygulayan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesinin eğitim bilimleri alanına katkı getireceği umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, 2006- 2007 eğitim- öğretim yılında uygulamaya konulan İngilizce öğretim programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel düşünmeleri hangi seviyededir?
2. Yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeleri hangi seviyededir?
3. Yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünmeleri arasında bir korelasyon var mıdır?

1.3. Sayıtlar

1. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme ölçeklerine samimi cevaplar verilmiştir.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeterlidir.

1.4. Sınırlılıklar

1. 2007- 2009 eğitim- öğretim yılları ile sınırlıdır.
2. Elazığ ili merkez ve ilçelerinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ve ulaşılabilen İngilizce Öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Ölçeklerle toplanan verilerle sınırlıdır.
4. Ulaşılabilen literatürle sınırlıdır.

1.5. Önemi

Küreselleşen dünyada nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin de devamlı kendini yenileyen ve geliştiren bir yapıda olması gerekmektedir. Eğitim sisteminde yapılan ve yapılması öngörülen yenilik ve gelişmelerin olumlu sonuçlar göstermesi, sistemin bütün öğelerinin bu yenilik ve gelişmelere uyum sağlaması halinde gerçekleşebilir.

Ülkemizde 2006- 2007 eğitim- öğretim yılından itibaren ilköğretim okulları İngilizce programlarında 4. sınıftan başlayarak kademeli olarak, çağdaş yaklaşımları temele alan yeni bir program uygulamaya koyulmuştur. Bu programda üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin önemi vurgulanmaktadır.

Bu çalışma, yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini ele alması itibariyle önem arz etmektedir. Yeni ilköğretim İngilizce programının sınıf içindeki uygulayıcıları olan öğretmenlerin, programda bahsedilen eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerinin seviyelerinin belirlenmesi eğitim ve öğretimin etkililiğini artırma bakımından önemli bir yere sahiptir.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Eğitim programına dahil olan ve genellikle okuldaki dersler ve bunlarla ilişkili aktivitelerle sınırlandırılmış bir rehberdir (Taşpınar, 2007,5).

Eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme, bireyin düşünce sistemindeki yapılara yön vererek düşünme yönetiminin kalitesini arttırdığı bir süreç (Paul ve Elder, 2008, 3).

Yansıtıcı düşünme: Yansıtıcı düşünme, sürekli değişim geçiren, özellikle öğretmen eğitiminde önem kazanan, pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşlerine bağlı bir kavram (Ünver, 2003, 2).

Yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenler: Yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan branş dışı öğretmenler de bulunmaktadır. Bu çalışmada programı uygulayan İngilizce öğretmenleri kastedilmiştir.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanyazın taraması ile yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar, yeni ilköğretim programı ile ilgili araştırmalar, eleştirel ve yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmalar olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır.

2.1. İlgili Alanyazın

İlgili alanyazın “Yeni İlköğretim İngilizce Programı”, “Eleştirel Düşünme” ve “Yansıtıcı Düşünme” boyutlarında ele alınmıştır.

2.1.1. Yeni İlköğretim İngilizce Programı

Yeni ilköğretim İngilizce programı, yeni ilköğretim programlarının içerisinde yer almaktadır. Programın genel çerçevesi hakkında bilgi sahibi olmak için, yeni ilköğretim İngilizce programından önce, yeni ilköğretim programlarının temellerinden bahsetmek yerinde olacaktır.

2.1.1.1. Yeni İlköğretim Programlarının Temelleri

Yeni ilköğretim programında öğretim programları, ülkemizin bireysel, toplumsal, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri üzerine yapılandırılmıştır. Bilimsel bilgi, içerik, öğrenme ve öğretme yaklaşımları bakımından dünyadaki güncel gelişmeler ülkemize özgü temel değerler ve özelliklerle birleştirilmiştir (MEB, 2005).

2.1.1.1.1. Bireysel Temeller

Öğretim programı öğretme- öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar (Demirel, 2005, 5). Bu nedenle Yeni İlköğretim Programları çocuğun hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Onun eğitiminde, gelişim süreci boyunca doğabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için tedbirler alır (MEB, 2005). Çünkü eğitim

hayat boyu devam eden bir faaliyet olarak görülür (Varış, 1997, 52). Yeni İlköğretim Programları ayrıca öğrencinin öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk alması gerektiğini savunur. Yeni İlköğretim Programlarının dayandığı bireysel temeller aşağı da belirtilmiştir (MEB, 2005) :

- Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul etmesi
- Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarıma zevkini sağlamak için çaba göstermesi
- Öğrencinin gelecekteki hayatı için yol gösterici olması
- Günümüzdeki bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlı olması
- Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmesini önemsemesi
- Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön plânda tutması
- Bilginin önemine, katmanlarına ve farklı bilgi edinme yollarına duyarlı olması
- Okullarda, öğrencilerin güvenilir bireyler olduğu mesajının, hayat biçimine dönüşmesini sağlaması

Eğitim bireyin gelişmesi ile ilişkili bir şekilde olmalıdır (Varış, 1997, 52). Yeni İlköğretim programlarının bireysel temellerinde de öğrencinin bağımsız, kendinden emin, öğrenmeden ve başarmaktan zevk alan, gelişimini sağlıklı bir şekilde devam ettiren, nitelikli bir birey olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu şekilde eğitim alan bireyin içinde yaşadığı topluma da maksimum seviyede yararlı olması kaçınılmazdır.

2.1.1.1.2. Toplumsal Temeller

Bir öğretim programı toplumla ve toplumun yapısıyla bütünlük içerisinde olmalıdır. Toplumda yaşayan ve eğitim alan birey, toplumun ihtiyaçları ve toplumun kendinden bekledikleri ile karşı karşıyadır. Bu nedenle eğitilmiş birey, hem toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verme, hem de toplumdaki mevcut imkânlardan kendine uygun olanları en verimli şekilde kullanmak durumundadır (Ertürk, 1972, 33). Dolayısıyla programlar bireyin sosyal gelişimini destekleyecek ve onun topluma uygun

şekilde yaşamasını sağlayacak nitelikte olmalıdır (Büyükkaragöz, 1997, 7). Bireyin sosyal gelişimi ve topluma uyumu programların vazgeçilmez unsurudur. Yeni İlköğretim Programlarının dayandığı toplumsal temeller aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2005) :

- Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde psikolojik, ahlâkî, sosyal ve kültürel konularda gelişimlerini sağlaması
- Öğrencilerin, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu kişiler olarak yetişmelerini sağlaması ve toplumun önemseydiği konulara karşı duyarlı olmasını istemesi
- Engelli ve üstün nitelikli öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmesi
- Demokraside bireylerin sorumluluklarını bilmesi gerektiği ve bireylerin demokraside hakları olduğu kadar karşılıklı sorumlulukları olduğunu da belirtmesi
- Bireyin insan haklarına saygılı olması gerektiğini öğretmesi
- Kişilik gelişimi eğitime önem vermesi
- Toplumsallaşmak için sporun önemini belirtmesi

Yeni İlköğretim Programlarının toplumsal temelleri hem Türk vatandaşı, hem de dünya vatandaşı olarak bireyleri en donanımlı şekilde yetiştirmeyi amaçlar. Böylece birey, içinde yaşadığı toplumun milli, manevi, ahlaki değerlerine bağlı ve saygılı yaşamayı öğrenirken, diğer toplumların değerlerine ve haklarına da saygılı davranması gerektiğinin bilincine varır.

2.1.1.1.3. Ekonomik Temeller

Bireyi gerekli niteliklerle donatarak, onun yaşam kalitesini yükseltmek eğitimin amacı olarak özetlenebilir. Bu amaç doğrultusunda bireyin eğitim süresi boyunca yaptığı harcamalar, üretim sistemine dahil olmasıyla, yaptığı üretim ya da hizmetin ülke ekonomisine getirisi, sahip olduğu sosyal statü bir çok değişken, sözü edilen eğitimin ekonomik bir boyutu olduğunu göstermektedir (Taşpınar, 2007, 84). Eğitim toplumun

kalkınmasını ve ilerlemesini sağlayacak bireyler yetiştirmelidir. Bu nedenle bireyler içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemeli ve bu konuda fikirleri ileri sürmelidir. Ayrıca globalleşen dünyada potansiyel fırsatların değerlendirilmesini de bilmelidir. Yeni İlköğretim Programlarının dayandığı ekonomik temeller aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2005) :

- Devam ettirilebilir ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesini benimsemesi
- Yöresel ekonomik farklılıkları dikkate alması
- Ekonominin yetişmiş insan gücü isteklerini yeterli oranda karşılaması
- Öğrencilerin girişimci bir ruhla yetişmelerini önemsemesi
- Üretim odaklı olmayı ön planda tutması

Böylece Yeni İlköğretim Programının ekonomik temelleri, bireyleri hızla gelişen iş dünyasına ayak uydurabilecek, atılımcı, ekonomik fırsatları değerlendirebilen bireyler olmalarına olanak sağlar. Bireyler ilerde iş yaşamına geçtiklerinde nelerle karşılaşacaklarının az çok farkında olurlar. Böylece içinde yaşadıkları toplumun ekonomisinin en iyi şekilde gelişmesine yardımcı olurlar.

2.1.1.1.4. Tarihsel ve Kültürel Temeller

Bir toplumun kültürünü ve o kültürü oluşturan tarihi yeni nesillere aktarmak eğitimin görevlerinden birisidir. Bu nedenle Yeni İlköğretim Programlarında tarihsel ve kültürel temellere yer verilmiştir. Bu temeller aşağıdaki gibi sıralanmıştır (MEB, 2005) :

- İnsan yetiştirme modelinin ana unsurlarından biri Atatürk İlke ve İnkılâpları olması
- Tarihsel, kültürel ve sosyal kalıtımı artırıcı ve ilerletici öğeler bulundurması
- Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedeflemesi
- Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak algılaması
- Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın birer unsuru olarak görmesi

- Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görmesi

Bu temeller doğrultusunda öğrenciler “Atatürk İlke ve İnkılâpları”nın millî varlığımız ve toplumsal gelişmemizin önemini kavrar. Ken dilerinin toplumsal birer unsur olduklarını algılar, tarihine ve kültürüne sahip çıkar. Toplumsallaşma sürecinde kültürel ve sanatsal değerlerinin farkına varır.

2.1.1.2. Yeni İlköğretim İngilizce Programı İle İlgili Genel Açıklamalar

Dil öğretim kavramlarına soyutluluk derecelerine göre farklı isimler verilmiştir. Geleneksel olarak dil öğrenimi, dil öğretimi ve dilin doğasıyla ilgili teori ve prensip seviyesindeki felsefe “yaklaşım” olarak adlandırılır. Yöntem, seçilen yaklaşıma dayalı ve onunla tutarlı hedef dilin öğretim planı ile ilgilidir. Teknik ise, sınıfta yapılan uygulamalardır. Seçilen yöntemle uyumlu sınıf içerisinde yapılan her bir aktivitedir. 1980lere kadar yukarıda bahsedilen bu ya da bunun gibi kavramlar, dil öğretimindeki temel düşüncelerdi. Günümüzde dil öğretiminde vurgu, teorik düzenlemeden sürece doğru değişiklik göstermektedir. Dil öğretimindeki son eğilimler genel olarak öğrenci merkezlidir. Başlangıç noktası dille ilgili genellemeler değil, öğrencinin ya da öğrenmenin kendisidir. Dilsel Sinirsel Programlama (NLP), Çoklu Zeka (MI), Beyin Temelli Öğrenme (WBL) bu eğilimleri yansıtır (Ersöz vd. , 2006). Bunlara kuantum öğrenme ve problem temelli öğrenme eklenebilir.

Yirminci yüzyıl yabancı dil öğretiminde daha iyi yollar araştırılarak tanımlanmıştır. İnsanlar genellikle dil öğretim problemi için bulunacak tek çözümün yeni yaklaşımlar ve yöntemler olduğuna inanmaktaydı. Yapısalcılık gibi dilbilim teorileri, Piaget’nin Bilişsel ya da Chomsky’nin Doğalcılığı gibi psiko - dilbilim teorileri, Davranışçılık gibi psikolojik teoriler, toplum dilbilim ve pragmatik teorilerin hepsi yaklaşım ve metotların gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Birçok uygulamalı dilbilimci ses dilbilim ya da öğrenme teorisine dayalı bir metodun, öğrenme ve öğretme ortamlarından bağımsız her durumda yabancı dil öğretiminde kullanılabileceğini düşünmüştür. Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde, Doğrudan Öğretim Yöntemi (Direct Method), Dilbilgisi Aktarma Yöntemi’nin (Grammar Translation Method) yerini almıştır. 1950lerden 1970lere kadar Sesbilim Yöntemi (Audiolingual Method) çok

popülerdi. Chomsky'nin biçim değişimi dilbilgisinin ortaya çıkmasıyla, yapısalcı ve davranışçı temellerdi olan sesbilim yöntemi 1970lerde önemini yitirmiştir. Bunun sonucu olarak da özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde Sessiz Öğretim Yöntemi (The Silent Way), Fiziksel Cevap Yöntemi (Total Physical Response), İletişimsel Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning) ve Yeni Bilgiyi Elde Etme Yöntemi (Suggestopedia) gibi yöntemler ortaya çıkmıştır. Çok uzun sürmeyen bu periyodun sonunda bütün diğer yaklaşımları gölgede bırakan iletişimse l dil öğretimi popüler olmuştur (Ersöz vd. , 2006). Dil öğretiminde taklit edebilme, mimikler ve rol yapabilme önemlidir (Fuller, 2001). Bu anlamda, dünyada dil öğretimi nde tek bir yaklaşımdan bahsetmenin mümkün olmadığı vurgulanmaktadır (Florio - Hansen, 2006).

2.1.1.2.1. Program Tasarımında Yaklaşım

Son yıllarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan, öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiği gerçeği, program tasarımı nda süreç odaklı yaklaşımların tercih edilmesi gerektiğini göstermektedir. Süreç odaklı yaklaşımların teorideki temel hipotez şudur; herhangi bir dil davranışının altında yatan prensip, öğrencilerin söylemi anlamak ya da üretmek için kullandığı belirli beceriler ve stratejilerdir. Öğrenme durumu önemlidir çünkü öğrenme durumunda öğrenciler kendi yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varırlar. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği de önemlidir. Bu, öğrencilerin dersin sonunda bile, İngilizce ile ilgili verilen ödevleri ve görevleri yapmada motivasyonlarının artmasına ve öğrenci özerkliğinin oluşmasına neden olur. Önceki programlarda İngilizce, diğer ders programlarından soyutlanmış bir şekilde öğretilmekteydi. Yeni İlköğretim İngilizce programında ise İngilizce, programlar arası olarak öğretilmektedir. Bu da öğrencilerin öğrendiği dili diğer derslerde de pekiştirmelerini, İngilizce ile gerçek hayat arasında daha kolay bağlantı kurabilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca programlar arası çalışmalar, hedef dilin (İngilizcenin) iletişim ve bilgi aracı olduğu içeriklerle öğretilmesini hedeflemektedir. Bu tür çalışmalar, öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrencilerin İngilizce ile diğer dersleri kolaylıkla bütünleştirmelerine fırsat verir, öğrencilerin keşfetmesine, araştırma ya pmasına, deneyim ve bilgiyi ilişkilendirmesine yardımcı olmaktadır. Sınıf ortamında birçok dersi bir araya getirerek ve dersler arasında içerik açısından bağlantılar kurarak, öğrencilere

bir konunun daha önceki deneyimlerle ve gerçek dünya ile ilişkili ve ilgili olduğu gösterilebilir (Ersöz vd. , 2006). Yine de dil öğretimi öğretmene ve öğretmenin yararlandığı öğretim materyallerine bağlıdır.

İngilizce dersi öğretim materyalleri üç başlık altında incelenebilir: ders materyali, tamamlayıcı materyaller ve ek materyaller. Ders materyali genellikle öğrenci için hazırlanan ders kitabıdır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda, ders kitapları çok önemli bir rol oynar, çünkü öğretmen ve öğrenciler büyük ölçüde ders kitaplarına bağlı olma eğilimindedirler ve dolayısıyla ders kitapları öğretimi kontrol etmektedir. İyi ders kitaplarının genellikle öğretmen kitabı, çalışma kitabı, kaset ve video kaset gibi tamamlayıcı materyalleri vardır. Ek materyaller ise, birçok yayınevinin sağladığı posterler, flaş kartlar, kuklalar, örnek sınav kağıtları gibi materyallerdir. Bunlar farklı yaş gruplarına ve dil seviyelerine uygun olarak hazırlanır ve öğrenmeyi daha etkili hale getirir. Bütün bu tamamlayıcı ve ek materyaller, öğretilen konuyu farklı şekillerde pekiştirebilmek için öğretmene yardımcı olurlar. Yeni programda ders kitabı ve tamamlayıcı materyaller (öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kitabı ve CD’ler) bulunmaktadır (Ersöz vd. , 2006). Görüldüğü gibi yaşantı düzeneklerine yani öğretim programlarına dikkat edilmiştir (Demirel, 2005). 4. ve 5. sınıflar için İngilizce programı şu şekildedir. Bu programın tamamı İngilizce olarak Ek 2’de verilmiştir.

Dilbilimi ve eğitim üzerine yapılan birçok çalışma, yabancı dilin mümkün olduğunca erken yaşlarda öğretilmesinin, dil öğreniminde çok yararlı olduğunu göstermiştir. Bu yararlar hem kişisel hem de toplumsaldır. Kişisel olarak, çocuklar, daha fazla insanla iletişim kurabilmek ve hem kendi, hem de diğer kültürleri daha derinden anlayabilmek için hayat boyu sürececek bir yetenek geliştirirler. Bunun yanında, genel okul performanslarını ve üst düzey problem çözme becerilerini artırır. Bazı çalışmalar, erken yaşta yabancı dil eğitimi alan çocukların daha yaratıcı ve karışık problemleri çözmede daha başarılı olduğunu göstermiştir. Nihai olarak da, yabancı dil bilmek, çocukların geleceğinde daha iyi iş fırsatları sağlayarak, onlara rekabetçi bir avantaj sunar. Yabancı dil bilerek, çok daha fazla sayıda kariyer imkanlarına sahip olabilirler. Yabancı dili erken yaşlarda öğrenmenin, toplumsal olarak da birçok avantajı vardır. Diğer dilleri iyi seviyede bilen vatandaşlar, yurtdışındaki ekonomik rekabeti ilerletebilir, küresel iletişimi geliştirebilirler (Ersöz vd. , 2006). Gerçekten de dil öğretimi iletişim kurmada anahtar durum ndadır. Ayrıca, çocukken dil öğretimi daha

etkili olabilir. Ancak bunu Fuller (2001)'e göre sürekli tekrar ve teypten dinleyerek yapabilirsiniz.

Çocuklar, öğretmenin söylediklerine fiziksel hareketlerle cevap verirler (McKay, 2006). Bununla birlikte, 6 ve 12 yaşlar arasında çocuğun bilişsel ve iletişimsel becerileri gelişir. 12 yaşına kadar çocuk neredeyse bir yetişkinle aynı seviyeye ulaşmaktadır. Ülkemizde İngilizce öğretimi 4. Sınıfta (9, 10 yaşında) başladığı için bu yaş grubunun öğrenme karakteristikleri Tablo 1'de verilmiştir (Ersöz vd. , 2006).

Tablo 1. 10- 12 Yaş Öğrenme Durumları

Özellikler	Sınıf içi uygulamalar	Gereksinimler
Uzun süre dikkati bir noktada toplayamazlar	Farklı türde alıştırmalar kullanılmalıdır	Odak ve uygulama gerektiren görevlerle uğraşma fırsatı verilmelidir.
Çevreyle ilgili bilgileri giderek artmaktadır	Daha fazla konu başlığı verilebilir	Programlar arası ya da internet kaynaklarından bilgi edinmeleri için cesaretlendirilmelidirler
Öğrenmeyi ciddiye alırlar	Sorumluluk verilebilir	Bağımsız olma fırsatı verilmelidir
Hala çocukturlar	Güvenli sınıf ortamı ve eğlenceli zamanlar yaratılmalıdır	Öğretmenin onların ihtiyaçlarına ve ruh hallerine karşı hassas davranması gerekir
Arkadaşlarıyla birlikte daha işbirlikli çalışırlar	Daha fazla grup çalışması yapılabilir	Bireysel çalışma, eşli çalışma, grup çalışması, sınıfça çalışma gibi değişik çalışmalar verilmelidir
Bilişsel, sosyal ve motor becerileri gelişmiştir	Daha zorlayıcı etkinlikler kullanılabilir	Onları zorlayan aktiviteler (ze ka oyunları gibi) verilmelidir.
Kendi öğrenme stratejileri gelişmiştir	Alıştırmalar yapılırken bireysel Farklılıklara dikkat edilmelidir	Öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme fırsatı verilmelidir

Tablo 2’de ilköğretim öğrencilerinin genel özellikleri, bu özelliklerden kaynaklanan ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçları karşılama yolları verilmiştir (Ersöz vd. , 2006).

Tablo 2. İlköğretim Öğrencileri İçin Uygun Aktiviteler

Genel Özellikler	Bu Özelliklerden Kaynaklanan İhtiyaçlar	Bu İhtiyaçları Karşılama Yolları
Hayal gücü geniştir	Hayal gücünü sınıfta kullanma ihtiyacı	Tahmin ve katılım kullanma; hikaye anlatma/ okuma
Yaratıcıdır	Bir şeyler yaratma ve yaparak öğrenme ihtiyacı	Sanatsal ve el becerisi gerektiren aktivite kullanma
Enerji doludur	Dolaşma ve fiziksel olarak aktif olma ihtiyacı	Fiziksel aktivite gerektiren aktivite kullanma canlandırma/ oyunlaştırma
Konsantrasyonunu çabuk kaybeder	Onları cezbeden ve onlara anlamlı gelen aktivite yapma ihtiyacı	Oyunlar, şarkılar, bilmeceler, bulmacalar, fıkralar kullanmak
Çabuk unuttur	Girdiyi sürekli tekrar eden aktivite ihtiyacı	Aralarda konu tekrarı, konu içerikli ödevler, her şeyi anlamlı bağlamda sunmak
Kolay heyecanlanır	Onları sakinleştiren aktivite ihtiyacı	Sakinleştirici aktiviteler kullanmak
Duygusal ihtiyaçları vardır	Bir gruba ait olma ihtiyacı	Grup çalışması yaptırmak
Sınırlı dil becerileri ve deneyimleri vardır	Açıklık ihtiyacı	İyi tanımlanmış aktiviteler kullanmak
Konuşmayı sever	Konuşma fırsatları ihtiyacı	Öğrencinin konuşma seviyesini arttıracak aktiviteler kullanmak

2.1.1.2.2. 4.Sınıflar İçin Ders Programı

4. sınıfta öğrenciler haftada 2 saat zorunlu İngilizce, 2 saat seçmeli İngilizce dersi almaktadır. Ders programı buna göre tasarlanmıştır. Her ünite iki bölümden oluşmaktadır: Bölüm A ve Bölüm B. Bölüm A, 2 saatlik zorunlu İngilizce dersini alanlar için tasarlanmıştır. Bölüm B, 4 saat İngilizce dersini (2+2) alanlar için tasarlanmıştır. Bölüm B’de yeni bilgi verilmemiş, Bölüm A’da çalışılan konuları pekiştirmek amaçlanmıştır. Her ünite yaklaşık iki haftada işlenmek üzere planlanmıştır. Belirlenen sürede Bölüm A’yı bitiremeyen öğretmenler haftada 4 saat İngilizce dersi alan öğrencilerle Bölüm B’yi işleyebilirler. Burada amaç ünite bitirmek değil, İngilizce öğretmektir. Pekiştirme üniteleri bir haftanın iki saatinde işlenebilir. Her ünite için verilen proje, öğrenciler tarafından dosyalarında muhafaza edilebilir ve öğretmenler seçmeli ders saatlerinde pekiştirme üniteleri sonrasında bunlara geri bildirim verebilir. Öğrenciler projelerini sınıfta arkadaşları ile de paylaşabilir (Ersöz vd. , 2006). Aşağıda 5. sınıflar için ders programına ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1.1.2.3. 5.Sınıflar İçin Ders Programı

5. sınıfta öğrenciler haftada 2 saat zorunlu İngilizce, 2 saat seçmeli İngilizce dersi almaktadır. Ders programı buna göre tasarlanmıştır. Her ünite iki bölümden oluşmaktadır: Bölüm A ve Bölüm B. Bölüm A, 2 saatlik zorunlu İngilizce dersini alanlar için tasarlanmıştır. Bölüm B, 4 saat İngilizce dersini (2+2) alanlar için tasarlanmıştır. Bölüm B’de yeni bilgi verilmemiş, Bölüm A’da çalışılan konuları pekiştirmek amaçlanmıştır. Her ünite yaklaşık iki haftada işlenmek üzere planlanmıştır. Belirlenen sürede Bölüm A’yı bitiremeyen öğretmenler haftada 4 saat İngilizce dersi alan öğrencilerle Bölüm B’yi işleyebilirler. Burada amaç ünite bitirmek değil, İngilizce öğretmektir. Pekiştirme üniteleri bir haftanın iki saatinde işlenebilir. Her ünite için verilen proje, öğrenciler tarafından dosyalarında muhafaza edilebilir ve öğretmenler seçmeli ders saatlerinde pekiştirme üniteleri sonrasında bunlara geri bildirim verebilir. Öğrenciler projelerini sınıfta arkadaşları ile de paylaşabilir (Ersöz vd. , 2006). Çağdaş yaklaşımlardan yola çıkılarak hazırlanan yeni ilköğretim İngilizce programı yaratıcılık, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazandırmaya yöneliktir . Bahsedilen bu beceriler eleştirel ve yansıtıcı düşünme ile de bağlantılıdır. Bu bağlamda öncelikle

“düşünme” kavramından, daha sonra “eleştirel düşünme” ve “yansıtıcı düşünme” kavramlarından bahsetmek yerinde olacaktır.

2.1.2. Düşünme

Günümüz bilgi toplumunda bireylerden beklenen, var olan bilgileri depolayıp, istendiğinde ortaya çıkarmaları değil, edindikleri bilgileri analiz edip sentezlemeleri, diğer alanlara aktarmaları ve bu bilgileri var olan problemlerin çözümünde kullanmalarıdır. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için bireylerin “düşünmelerinin” üst seviyede olması gerekmektedir.

Düşünme kelimesinin sözlük anlamı; ‘karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama becerisi’dir (TDK, 2008). Düşünme hiçbir zaman durmayan bir faaliyettir. Düşünmede var olmayan bir şeyi araştırmak ve soruşturmak söz konusudur.

Semerci’ye (2003, 65) göre düşünme, zihinsel ve duyuşsal davranışları kapsayan hem bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki davranışlarla, hem de analiz, sentez, değerlendirme düzeylerindeki davranışlarla kendini ifade eden çok yönlü bir faaliyettir. Dewey (1996, 173) ise düşünmenin yaşantı kavramıyla ilişkili olduğunu ve gelişmekte olan yaşantı anlamına geldiğini belirtmiştir.

Kavramlar arası çeşitli bağ kurma süreci olan düşünme (Toprakçı, 2002) çeşitli becerileri kapsamaktadır. Bloom ve Hill (1979) düşünme becerilerinin sınıflandırılmış şeklini aşağıdaki gibi ortaya koymuştur:

a) Soruşturma

- Planlayıp araştırma
- Problemleri tanımlama
- Tahmin etme
- Konu ile ilgili sorular sorma
- Sonuçları test edip, düşünceleri geliştirme

b) Yaratıcı olma

- Düşünceler üretme

- Yenilikleri ve yeniliklerin sonuçlarını araştırma
- Hipotezler önerme
- Hayal gücünü kullanma

c) Bilgiyi işleme

- Bilgi toplama
- Düzenleme
- Sınıflandırma
- Kıyaslama
- Sıralama
- Bölümler arasındaki ilişkileri analiz etme

d) Değerlendirme

- Kriterleri geliştirme
- Yargılara güvenme
- Değerleri yargılama
- Bilgiyi değerlendirme

e) İspatlama

- Dili iyi kullanma
- Fikirleri muhakeme etme
- Anlamlar çıkarma
- Düşünceleri açıklama
- Nedenleri ya da kaynakları yargılayıp karar verme

Kaliteli bir öğretimde bireye tüm yaşamı boyunca gerekli olacak düşünme becerileri kazandırmak amaçlanmalıdır. Düşünme becerileri içerisinde, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine yeni ilköğretim İngilizce programında önem verilmektedir.

2.1.2.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme günümüze kadar farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Bunun sebebi eleştirel düşünme nin birçok bilim dalı ile ilgili olmasıdır; felsefe, psikoloji, eğitim bilimleri gibi. Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin daha iyi anlaşılabilmesi için farklı araştırmacıların yaptığı tanımlara bu bölümde yer vermek gerekmektedir.

Paul ve Scriven 'a (1998) göre eleştirel düşünme, inanç ve eyleme yol gösterici olarak, iletişim, muhakeme, deneyim, gözlem ya da yansıtma ile oluşturulan, bir araya getirilen bilgiyi aktif olarak kavramsallaştırmak, uygulamak, analiz etmek, sentezlemek ve değerlendirmektir.

Watson ve Glaser'e (1980) göre eleştirel düşünme, araştırmayı, mantıklı genelleme ve soyutlamayı ve bilgi ile davranış becerilerini içerir.

Chaffe'ye (1988) göre eleştirel düşünme, anlamayı ortaya çıkarmak, geliştirmek ve dünyayı anlamlandırmak için bireylerin kendi ve diğer insanların düşüncelerini dikkatlice inceleyerek yapılan etkin, amaçlı ve organize edilmiş çabadır.

Eleştirel düşünme, temelinde bilgiye etkili bir şekilde ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimidir (Demirel, 1999, 214).

Eleştirel düşünme, kanıt ve mantığı dikkate alma ile nesnel ve önyargısız davranmayı gerektirir (Bilgin ve Eldeleklioğlu , 2007).

Eleştirel düşünme Özden (1999, 112) tarafından, tenkitçi, şüpheli, analitik, açık, mantıklı ve bağımsız düşünme olarak tanımlanmıştır.

Semerci'ye (2000) göre eleştirel düşünme, bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine, onu sürekli inceleyerek, sorgulayarak ve belli ölçütlere göre değerlendirerek açıklama ve karara varmadır.

Ennis'e (1996) göre eleştirel düşünme, kişinin neye inandığı ya da ne yapacağına karar vermede odaklanılan bir yansıtıcı düşünmedir.

Eleştirel düşünmeye ilişkin tanımlar tarih sırasına göre Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Eleştirel Düşünmenin Tanımları

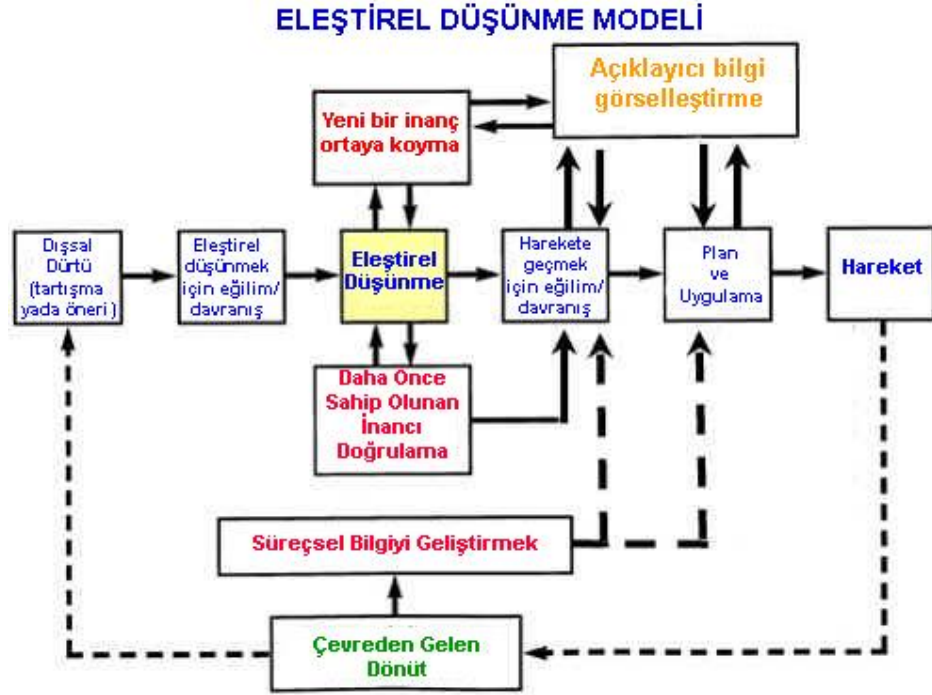
Tarih	Tanımlayan	Tanım
1980	Watson ve Glaser	Araştırma, soyutlama, bilgi ve davranış becerilerini içeren düşünme
1988	Chaffe	Bütün düşünceleri dikkatlice inceleyerek yapılan etkin, amaçlı ve düzenli bir çaba
1996	Ennis	Karar vermede odaklanılan yansıtıcı düşünme
1998	Paul ve Scriven	Gözlem ya da yansıtma sonucu bilgiyi aktif olarak kavramsallaştırmak
1999	Demirel	Bilgiye etkili ulaşma, değerlendirme, kullanma yeteneği ve eğilimi
1999	Özden	Tenkitçi, şüpheli, analitik, açık, mantıklı ve bağımsız düşünme
2000	Semerci	Bilgiyi inceleyerek, sorgulayarak belli ölçütlere göre değerlendirerek açıklama ve karara varma
2007	Bilgin ve Eldeleklioğlu	Kanıt ve mantığı dikkate alarak nesnel ve önyargısız davranmayı gerektiren düşünme

Ennis'e (1996) göre eleştirel düşünmenin 12 maddesi vardır:

1. Bir durumun anlamını kavramak.
2. Muhakemede belirsizlik olup olmadığına karar vermek.
3. Belli durumların birbirini yalanlayıp yalanlamadığına karar vermek.
4. Bir sonucun gerekli bir şekilde takip edip etmediğine karar vermek.
5. Bir durumun yeterince belirli olup olmadığına karar vermek.
6. Bir ilkeyi ortaya atarken onun bir kanıtının olup olmadığına karar vermek.
7. Gözlem durumunu güvenilir olup olmadığına karar vermek.
8. Tümevarım sonucunun sağlanıp sağlanmadığına karar vermek.
9. Problemin tanımlanıp tanımlanmadığına karar vermek.
10. Herhangi bir şeyin varsayım olup olmadığına karar vermek.
11. Bir tanımlamanın yeterli olup olmadığına karar vermek.

12. Otoriteler tarafından yapılan açıklamaların güvenilir olup olmadığına karar vermek.

Bu listeden de anlaşıldığı üzere, eleştirel düşünmenin en önemli ögesi “k arar vermedir”. Eleştirel düşünen bireyler karşıt fikirler ya da durumlar arasında karar verme yeteneğine sahip olmalılar. Şekil 1’de eleştirel düşünen bireylerin özellikleri de dikkate alınarak bir eleştirel düşünme modeli verilmiştir.



Şekil 1. Eleştirel Düşünme Modeli

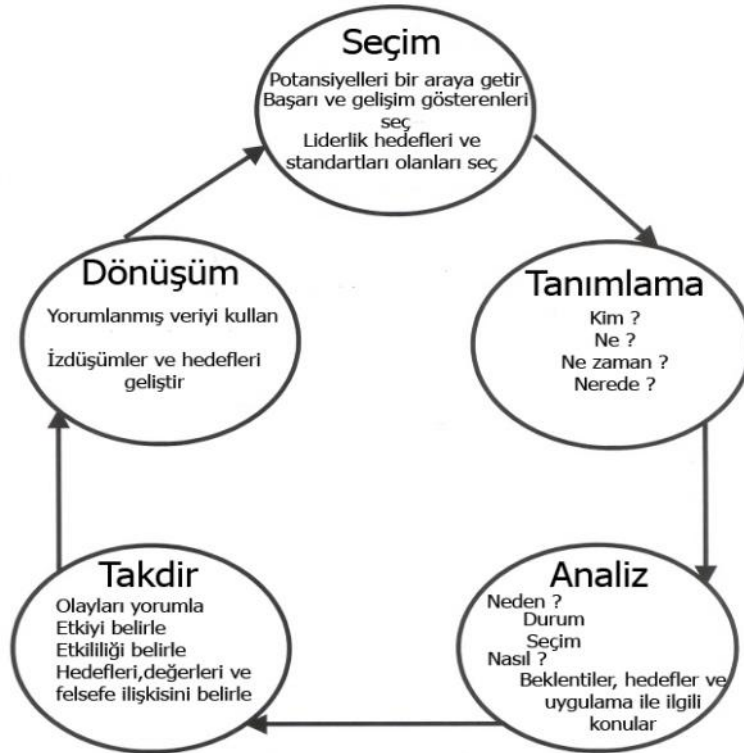
Kaynak: www.chiron.valdosta.edu

Şekil 1’de Paul ve Scriven (1992) ve Ennis’in (1996) eleştirel düşünme tanımlarındaki inanç ve davranış bileşenlerini içeren bir model görülmektedir. Öncelikle bir uyarıcı değerlendirilmesi gereken bir tartışma ortaya koyar. Eğer eleştirel düşünme olacaksa, bu süreci harekete geçiren etkili bir eğilim olmalıdır. Eleştirel düşünme sayesinde, daha önce sahip olunan inanç doğrulanır ya da yeni bir inanç ortaya koyulur. Bununla ilgili kısmı bilgiler olabilmesine rağmen, semantik biçimiyle hafızanın belirli

bir bölgesine yerleştirilir. Eleştirel düşünme sürecinin bir parçası olarak şekiller ya da görseller oluşturulabilir veya hatırlanabilir.

2.1.2.2. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünmenin daha iyi anlaşılabilmesi için, “yansıtma” teriminin açıklanması yerinde olur. “Yansıtma” teriminin sözlük anlamı “iletmek”, “duyurmak”tır (TDK, 2008). Yansıtma kavramı eğitim alanına ilk kez Dewey’in yaptığı araştırmalarla girmiştir. Dewey’e (1910, 2-3) göre yansıtma, basit bir şekilde fikirlerin arka arkaya sıralanması değil, fikirlerin kendinden önce ve sonra gelen fikirlerle ardışık şekilde olması ve birbirine bağlı olması anlamına gelir. Burada, her aşama bir diğerine basamak oluşturur. Yansıtma sezgi, duygu ve tutku gerektirir. Olmuş olaylarla ilgili karar vermek ve analiz yapmayı gerektirir ve öğrenmenin her alanıyla ilişkilidir (Wilson ve Jan, 1999, 1). Yansıtma bireyin yaşantısı ve öğrenmesi arasındaki ilişkidir ve böylece kişinin kendini değerlendirmesine yardım eder (Schön, 1983, 21 -27, 335-336).



Şekil 2. Yansıtma Döngüsü

Kaynak: www.electronicportfolios.org

Şekil 2’de görülen yansıtma döngüsünün birinci adımında kişi mevcut potansiyelleri bir araya getirir. Bunlar içerisinde başarı ve gelişim gösterenler ile liderlik standartları olanları seçer. İkinci adımda seçtiği potansiyellere “kim ne, ne zaman, nerede” sorularını sorarak, onları tanımlamaya çalışır. Üçüncü adımda analiz edebilmek için “neden” ve “nasıl” sorularını sorar. Böylece durumların ve seçimlerin nelere bağlı olarak değiştiğini görür. Bir sonraki “takdir” adımında kişi, olayları yorumlar, olaylara etki eden olguları ve bunların etkililiğini belirler. Dönüşüm adımında ise, şimdiye kadar olan yorumlanmış veriyi kullanır, izdüşümleri ve hedefleri geliştirir. Böylece kişi, sürekli, amaçlı ve aktif düşünmüş olur.

Yansıtıcı düşünme, pragmatik felsefeye dayanan ve ilerlemecilik akımıyla ilişkili, daimi bir gelişim gösteren ve öğretmen eğitiminde de sık sık bahsedilen bir kavramdır (Ünver, 2003, 2). Dewey’e (1910, 2 -3) göre yansıtıcı düşünme, bir düşünce veya bilginin ve bu bilgi ve düşüncenin hedeflediği sonuçlara ulaşmaya yardım eden bilgi yapısını etkili, dikkatli ve tutarlı bir biçimde düşünmedir. Yansıtıcı düşünmede önemli olan bazı noktalar vardır (Wilson ve Jan, 1999, 9):

- Sorular
- Kişinin kendine sorduğu sorular
- Fikirleri önceki deneyimlerle birleştirme
- Değerlendirmeler
- Analizler
- Hipotezler
- Alternatifleri bulup düşünme

Yansıtıcı düşünme, sınıftaki olayları algılama ve çözüm üretmeyi sağlama, öğrenme ortamını ilgi çekici hale getirme, öğrenme öğretme sürecinin etkililiğine ilişkin düşünmeye olanak sağlama bakımından öğretmenlere yardımcı olur (Ünver, 200 5, 138). Yeni ilköğretim İngilizce programının da daha etkili uygulanması için yansıtıcı düşünebilen öğretmenlere gereksinim vardır. Yansıtıcı düşünen öğretmenlerin genel özellikleri şöyledir (Zeichner ve Liston, 1996, 6):

- Sınıf uygulamalarındaki ikilemleri araştırır, çerçeveler ve çözmeye çalışır.

- Kendisinin öğretime katkıda bulunduğu noktaların farkındadır ve bunları sorgular.
- Öğrettiği kültürel bağlamlara karşı ilgili ve dikkatlidir.
- Program geliştirmede görev alır ve okulda programla ilgili bir değişiklik olursa bununla ilgilenir.
- Kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu bilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili konularda alanyazın taraması yapılmış, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler incelenmiş ve özetlenerek aktarılmıştır.

2.2.1. Yeni İlköğretim İngilizce Programı ile İlgili Araştırmalar

Yeni ilköğretim İngilizce programı 2006 - 2007 eğitim- öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya koyulduğu için ilgili araştırmalar taraması 2006 yılından itibaren yapılmıştır.

Öztürk (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasının amacı, ilköğretim okullarının birinci kademesindeki İngilizce dil eğitimindeki sorunları ortaya koymaktır. Betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep i li ilköğretim okullarında görev yapan ve İngilizce derslerine giren 261 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada anket kullanılmıştır. Gerçek uygulama öncesi 32 öğretmene pilot uygulama yapılmış ve SPSS paket programı kullanılarak güvenilirlik alfa değeri .86 olarak bulunmuştur. Bu nedenle büyük bir değişiklik yapılmadan, anket öğretmenlere uygulanmıştır. Kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır: 1. bölümde kişisel bilgilerin sorulduğu 5 soru, 2. bölümde ise programın uygulanması ile ilgili 40 soru sorulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin %23.1'i kendilerini 4. Ve 5. Sınıflara İngilizce öğretmede başarılı bulmamaktadır. Öğretmenlerin %34.2'si öğrencilerinin dil öğrenmede başarılı olduğunu düşünmektedir ve bu düşük bir orandır. Öğretmenlerin %43.3'ü öğrencilerinin ilköğretim birinci kademe sonunda İngilizce dersine ait neleri öğrendiklerini bildiklerine inanmaktadır. Öğretmenlerin %18.8'i ders esansında nadiren konuşma aktivitelerine yer verdiklerini belirtmektedir. Araştırmanın

sonuncunda Türkiye’de ilköğretim okullarının her kademesinde birçok reform yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Zincir (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 5. sınıf İngilizce öğretmenlerinin programın özel amaçlarını değerlendirmesidir. Araştırmaya Eskişehir ilinde 2004-2005 bahar döneminde görev yapan ve 5. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenler katılmıştır. Toplamda 68 ilköğretim okulu araştırmaya dahil olmuştur. Bunların 6’sı pilot çalışmaya katılmıştır. Geriye kalan 62 ilköğretim okulunda görev yapan 92 İngilizce öğretmeni verilen anketleri yanıtlamış, 6 İngilizce öğretmeni ise anketleri doldurmamıştır. Rastlantısal olarak seçilen 5 İngilizce öğretmeni ile de görüşme yapılmıştır. Araştırmada kullanılan anket program değerlendirme anketidir. Anket 5’li likert tipi bir ankettir. Orijinali İngilizce olup, daha sonra Türkçeye çevrilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından, ölçeğin maddelerini tartışmak amacıyla yapılmıştır.

Er (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim 4.ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarını hedefleri, içeriği, öğrenme öğretim süreci ve sınama durumları açısından değerlendirmek ve bu boyutlara ilişkin öneriler geliştirmektir. Araştırmanın evrenini Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ve müfettişler oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken çok aşamalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Örnekleme giren öğretmen sayısı 593, müfettiş sayısı ise 535 olarak belirtilmiştir. Ölçme aracı araştırmacı tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından örnekleme dahil olan illere gönderilerek uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiş ve ortaya çıkan sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın sonucunda, 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programının bilişsel, duyuşsal ve psiko -motor alanlardaki bazı amaçlarının kazandırılmasında problemler olduğu, programın içeriğinde bazı değişikliklere gidilmesi gerektiği, programda yer verilen ölçme ve değerlendirme bölümlerinin öğretmenlere yeterli derecede rehberlik yapmadığı görülmüştür.

Yanık (2007) tarafından yapılan “İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Uygulanması Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasının amacı, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim

programının öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını araştırmaktır. Türkiye'nin yedi bölgesinden, gelişmişlik düze ylerine bakılarak belirlenen 21 il merkezi ve bu illere bağlı 42 ilçeden, seçkisiz yöntemle saptanan 368 öğretmen ve 1235 öğrenciye anketler uygulanmış ve alınan veriler betimleyici ve yordayıcı istatistikî yöntemlerle çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, okul ve sınıfların fiziki şartları, öğretmen ve öğrencilerin nitelikleri ile görüş ve algılarının, İngilizce öğretim programının uygulanması sürecinde farklılık yarattığı görülmüştür. Program uygulanırken hedeflenen bilgi ve beceriler göz önünde bulundurularak, bazen öğretmen, bazen öğrenci merkezli çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığı ve öğrencilerin bunu yararlı bulduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları bölge, yaşları, deneyimleri ve eğitim durumları öğretim programlarını uygularken farklılık göstermelerine sebep olmuştur. Öğrencilerin programı algılamalarındaki farklılıklar ise, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, ailelerinin eğitim durumları, İngilizce düzeyleri ve daha önce aldıkları İngilizce notlarına göre ortaya çıkmıştır.

Güneş (2007) tarafından yapılan tez çalışmasının amacı, yeni ilköğretim programında yer alan kavramlar ve yaklaşımlarla, tekrar gözden geçirilip yenilenen İlköğretim İngilizce Dersi 4. Sınıf programıyla, Sosyal Bilgiler 4. Sınıf programının disiplinler arası açısından uyumunu belirlemektir. İlgili alan yazın taraması yapılarak, çocukların zihinsel gelişimleri, bir yabancı dili nasıl öğrendikleri konusundaki kuramlar, erken yaşta yabancı dil öğretimine uygun olan yaklaşımlar incelenmiş ve tartışılmıştır. İçerik Odaklı Öğretim yaklaşımının bu yaşta çocukların yabancı dil öğrenmelerinde uygun olduğu saptanmış ve bu bağlamda disiplinlerarasılık kavramı tanımlanmıştır. Disiplinlerarasılığı oluşturan ölçütler, konu uyumu, etkinlik uyumu ve beceri -strateji uyumu olarak belirlenmiştir. 4. Sınıf İngilizce ve Sosyal Bilgiler ders programları, yıllık planları ve ders kitapları bu ölçütlere bakılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, genel anlamda bu iki derste yer alan konu, etkinlik ve beceri -stratejilerde sistemli bir uyum görülmemiştir.

Doğan (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Avrupa Birliği ortak dil çerçevesi programının Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okullarında yabancı dil (İngilizce) dersi öğretiminde uygulanabilirliğini araştırmaktır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okullarında dil öğretimi ile ilgili yayınlanmış Talim Terbiye

Kurul Kararları ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'nde yer alan dil öğretim yöntem teknikleri ile ilgili ölçütler dikkate alınmış, birbirleri ile uyumları değerlendirilmiş ve eksik yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, MEB'in Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Programına uygun öğretim modelleri sunma amaçlı yer verdiği öğretimleri açıkça belirtmediği ya da sadece o ölçüte yer vermiş olma amaçlı dahil ettiği gözlenmiştir. Bundan dolayı, MEB'in dil öğretim politikalarının Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Programıyla tamamiyle örtüşmediği belirtilmiştir.

Şimşek (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının amacı, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf düzeyinde İngilizce öğretimine yönelik bir öğretmen geliştirme programı oluşturmaktır. Bir eylem araştırmasıdır. Araştırmanın il aşamasında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 220 merkezi ilköğretim okuluna anketler gönderilmiştir. Katılımcılar seçilirken belirlenen şu hususlara dikkat edilmiştir: 1) "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" programına katılmak için istekli olmak, 2) Üniversiteden 2000 yılından sonra mezun olmak, 3) 4. ve 5. sınıfların İngilizce dersine giriyor olmak. Ankete ve programa katılan İngilizce derine giren öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılarak geliştirilen bir hizmet içi eğitim çalışması pilot ve ana çalışma gruplarına uygulanmıştır. Yapısalcılık teoreminin bir parçası olarak geliştirilen Repertory Grid tekniği katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen verilerin FOCUS ve Exchange analizleri yapılmış, yapısal ve içeriksel olarak araştırılan kişisel teorilerdeki değişimler belirlenmiştir.

Sümen (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 2006–2007 yılından itibaren değişen İlköğretim İngilizce dersi programı ile kullanılmaya başlanan "Time For English" isimli öğrenci kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kitabı ve yardımcı materyalleri incelemektir. Bir eylem araştırmasıdır. Araştırmada öğrenci ve öğretmen anketi olmak üzere iki farklı anket kullanılmıştır. Öğrenci anketi, yaşları 10–11 olan 169 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretmen anketi ise, farklı şehirlerde öğretmenlik yapan 90 öğretmene elektronik posta yoluyla gönderilmiş, 61 öğretmenden bu postalara cevap alınmıştır. Öğrenci anketlerinden elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin İngilizce ders kitaplarını renkli ve eğlenceli olduğu çok sevdikleri, bunun yanında çalışma kitaplarını daha az ilgi çekici olduğu için fazla sevmediklerini göstermiştir. Kitaplardaki aktivitelerden, resimlerle kelimeleri eşleştirme, doğru hecelenmiş kelimeleri bulma, kukla yapma ve onları konuşturma aktivitelerinin dil öğrenmeleri için çok

yararlı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen anketleri beş bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde cinsiyet, kıdem, öğretmenlik yapılan şehir, mezun olunan fakülte ve üniversite ile hangi sınıflara ders verdiği sorulmaktadır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin %84 ders kitabı kullanımının çok önemli olduğunu, %16'sı ise önemli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %88'i kullandıkları ders kitabını beğenmekte, %12'si ise beğenmemektedir.

Gören (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki “Çocuklara İngilizce Öğretimi” dersini yeni ilköğretim İngilizce programı göz önüne alınarak değerlendirmektir. Araştırma iki görüşme ve bir anketten oluşmaktadır. Görüşmelerden birisi Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” dersi öğretmenlerine, diğeri ise, ilköğretim okullarında görev yapan 15 İngilizce öğretmeni ne uygulanmıştır. Anket Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 4.sınıfta öğrenim gören 63 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” dersinin İngilizce öğretmen adaylarının beklentileri doğrultusunda gelişti rilebileceği görülmüştür.

Sak (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademe İngilizce programını öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Bolu ili ve ilçelerinde İngilizce öğretmeni olarak görev yapan ve tesadüfi yolla seçilen 50 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere 40 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu anketle, programın uygulanabilirliğini incelemek amaçlanmıştır. Ankette, programın kazanımları ile ilgili 14, içeriği ile ilgili 16, eğitim durumları ile ilgili 6 ve değerlendirmesi ile ilgili olarak da 4 soru bulunmaktadır. Anket beşli likert (5'ten 1'e) türünde hazırlanmıştır. Anket sonuçları frekans ve yüzdelere bakılarak genel olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve mezuniyetlerine bakılmıştır. Bunlar arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı ki-kare tekniği kullanılarak bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, ankete katılan öğretmenlerin programın uygulanabilirliği ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu belirtilmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyetleri arasında sadece bazı öğelerde anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

2.2.2.Yeni İlköğretim İngilizce Programı ile İlgili Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Yeni ilköğretim İngilizce programı ile ilgili ulaşılan araştırmalara ait özet bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır. Bu tabloda her bir araştırmaya ilişkin araştırmacının adı, araştırmanın tarihi, konusu, yöntemi ve en önemli bulgu ve sonuçlarına ait bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 4. Yeni İlköğretim İngilizce Programı İle İlgili Araştırmalara İlişkin Araştırmalar

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Bulgu, Sonuç
Öztürk	2006	İngilizce Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında İngiliz Dili Eğitimi Müfredat Programı Uygulamalarına Yönelik Bazı Sorunları Algılamalarının İncelenmesi	Betimsel	İlköğretim okullarının her kademesinde birçok reform yapılması gerektiği vurgulanmıştır.
Zincir	2006	İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin Programın Özel Amaçlarını Değerlendirmesi	Betimsel Nitel	Öğretmenler ders planı yaparken ders kitabına bağlı kalmaktadırlar. Programın hedefleri ile tutarlı olmayan hiçbir amaç görülmemektedir.
Er	2006	İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi	Betimsel	Yeni ilköğretim İngilizce programının bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki bazı amaçları kazandırmada yetersiz kalmaktadır.
Yanık	2007	İlköğretim 6. , 7. Ve 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Uygulanması Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi	Betimsel Nitel	Öğretmenlerin çalıştıkları bölge, yaşları ve deneyimleri öğretim programlarını uygularken farklılık göstermelerine sebep olmuştur.

Tablo 4'ün devamı

Güneş	2007	Yeni İlköğretim İngilizce 4. Sınıf Programının Disiplinler Arası Analizi: Sosyal Bilgiler Programıyla Uyumluluğu	Betimsel	İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler ile İngilizce derslerinde yer alan konu, etkinlik ve becerilerde sistemli bir uyum görülmemiştir.
Doğan	2007	Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarında Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği	Kaynak taraması	Milli Eğitim Bakanlığı'nın dil öğretim politikalarının Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Programı ile tamamen örtüşmediği belirtilmiştir.
Şimşek	2007	İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyinde İngilizce Öğretimine Yönelik Bir Öğretmen Geliştirme Programı Eylem Araştırması	Betimsel Nitel	Ülke genelinde İngilizce programında değişikliğe gidilecekse bütün İngilizce Öğretmenlerinin görüşüne başvurulmalıdır.
Sümen	2008	Türkiye'deki Devlet Okullarının Dördüncü Sınıf İngilizce Ders Kitabının Değerlendirilmesi ve Yeni İngilizce Öğretim Programına Uygun Ek Materyaller Hazırlanması	Betimsel	Öğretmenlerin %88'i kullandıkları ders kitabını beğenmektedir.
Gören	2008	Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki Çocuklara İngilizce Öğretimi Dersinin Yeni İlköğretim İngilizce Müfredatı Açısından Değerlendirilmesi	Betimsel Nitel	"Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi İngilizce öğretmen adaylarının beklentileri doğrultusunda geliştirilebilir.
Sak	2008	İlköğretim I. Kademe İngilizce Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	Betimsel Nitel	İngilizce öğretmenleri yeni ilköğretim İngilizce programının uygulanabilirliğine dair olumlu görüşler belirtmişleridir.

2.2.3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Alan yazın taraması sonucu, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler aşağıda özetlenerek aktarılmıştır.

Gokhale (1995) tarafından yapılan “İşbirlikli Öğrenme Eleştirel Düşünmeyi Geliştirir” isimli çalışmanın amacı mekanik ve uygulama becerileri ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede bireysel öğrenme ile işbirlikli öğrenmenin etkililiğini araştırmaktır. Araştırmanın evrenini Western Illinois Üniversitesi Endüstriyel Teknoloji bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu evrenden seçilen, 1993 Güz dönemi Temel Elektronik dersine kayıtlı 48 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma iki gruptan oluşmuştur. Her grupta 24 öğrenci bulunmaktadır. Deneyisel bir çalışmadır. Ölçme araçları yazar tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin tümüne ön test uygulanmıştır. Ön test öğrencilerin devrelerle ilgili önceki bilgilerini ölçmede ve gruplar arasındaki uygunluğu test etmede oldukça faydalı olmuştur. Uygulama sonuçlarını değerlendirmek için son test kullanılmıştır. Ön test ve son test aynı testin paralel formları değildir. 9 maddelik anketin sonuçlarına göre, kırk beş katılımcı lisede devrelerle ilgili resmi bir eğitim almadığını ya da devrelerle ilgili bir iş tecrübesinin bulunmadığını belirtmiştir. Ön test ve son test paralel testler olmadığı için aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Edman, Robey ve Bart (2002) tarafından “Eleştirel Düşünme, İnanç Önyargısı, Epistemolojik Varsayımlar ve Eleştirel Düşünme Minnesota Testi” isimli bir araştırma yapılmıştır. Eleştirel Düşünme Minnesota Testi - II (MTCT) hem eleştirel düşünme becerilerini hem de eleştirel muhakemede anahtar eğilimi ölçmek için tasarlanmıştır. Farklı enstitülerden 232 kolej ve üniversite öğrencisine MTCT, Watson -Glaser Eleştirel Düşünme Ekspertizi, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Sınavı, üç tane Çok -Boyutlu Eğilim ön testi, Epistemolojik Anket ve bir tane demografik anket uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, MTCT, kolej ve üniversite ortamlarında eleştirel düşünmeyi ölçmek için uygun olabilir. Fakat bunun yanında, MTCT ile ölçülen önyargı yararlı sonuçlar getirmemiştir ve tekrar gözden geçirilmeye ihtiyacı vardır.

Renaud (2002) tarafından yazılan “Eleştirel Düşünme Becerilerinde Yüksek Seviyeli Soruların Etkisi” isimli tez çalışmasının amacı, kolej öğrencileri arasında eleştirel düşünme becerilerini kazanmak için testlerde ve ödevlerde yüksek seviyeli soruların ne derecede sorulduğunu saptamaktır. Araştırma farklı yöntemler, örneklem ve ölçme araçları kullanılan 4 ayrı çalışmadan oluşmaktadır. Araştırmaların birinde, gerçek sınıflardaki test ve ödevlerdeki yüksek seviyedeki soruların miktarını, eleştirel düşünmedeki ön test ve son test kazanımları ile karşılaştırılmıştır. Diğer iki çalışmada

deneysel ya da yarı deneysel metot kullanılmıştır. Yapılan son araştırma ise laboratuarda gerçekleştirilen gerçek bir deneydir. Araştırmanın bulguları öğrenciler çalışmalarında yüksek seviyeli soruları cevaplandırdıkları zaman, eleştirel düşünme becerilerinin arttığını göstermiştir.

Semerci (2003) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” isimli çalışmanın amacı, Fırat Üniversitesi’ne bağlı bulunan enstitülerde doktora tezi aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olup olmadıklarını ve bir dönem almış oldukları “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini ortaya koymaktır. Araştırmada “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin KMO (Kaiser -Meyer-Olkin) değeri 0.75’tir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.90’dır. Araştırmanın sonucu, her iki öğretmenlik meslek bilgisi dersinin de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Vural ve Kutlu (2004) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması” isimli araştırmada, eleştirel düşünmenin farklı tanımlamaları yapılmış ve öğretime ilişkin çeşitli yaklaşımlar tanıtılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünmenin ölçümüyle ilgili bazı ölçme araçları açıklanarak, bu araçların birbirleri ile ilgili benzerlik ve farklılıklarına değinilmiştir. Ülkemizde bu durumla ilgili yaygın olarak kullanılan “Watson - Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” tekrar incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinden, farklı sosyo-ekonomik düzeyden 2002-2003 eğitim- öğretim yılında 9. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen güvenirlik değerleri sunulmuştur.

Güzel (2005) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, eleştirel düşünme becerilerine ve geleneksel yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler öğretimini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada “ön test ve son test” gruplu desen kullanılmıştır. Antakya merkez ilçesindeki üç ilköğretim okulundan başarı, eleştirel düşünme becerileri, tutum ve kişisel bilgiler göz önünde bulundurularak iki yakın grup seçilmiş ve her iki grubun deney ve kontrol grubu yansız

olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, eleştirel düşünme becerileri temelli Sosyal Bilgiler öğretiminin, geleneksel yaklaşım temelli öğretime göre, öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı olan tutumları ve eleştirel düşünme becerileri açısından daha etkili olduğu görülmüştür.

Allen ve Razvi (2006) tarafından yapılan “Eğitim Psikolojisi Dersin de Durum Çalışmalarının Kullanımıyla İlgili, Öğrencilerin Perspektifleri, Epistemolojik Anlama Seviyeleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri” isimli araştırma bir projenin ikinci bölümünü oluşturmaktadır. Projenin birinci bölümü gelecekteki öğretim durumların da uygulamak için öğrencilerin durumlar üzerindeki anlamlandırmaları ile ilgi perspektifleri ve durumlarla ilgili öğrencileri perspektifleri ile öğretmenlerin öğretmeleri arasındaki farklılıklara odak lanmıştır . Araştırmanın ikinci bölümü olan bu çalışma ise öğrencilerin durum tartışmaları boyunca sergiledikleri davranışlar, epistemolojik anlama seviyeleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili nicel ve nitel verilerine (video kasetler, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği) bakmıştır.

Evers (2007) tarafından yapılan “Disiplin Önemli midir? Akademik İngilizce ve Ekonomi Bölümü İngilizcesinde Eleştirel Düşünme Bağlamında Pedagojik Yaklaşımlar” isimli tez çalışmasında iki farklı bölümde eleştirel düşünmenin tanımı karşılaştırılmıştır. Bu bölümlerde n biri “Ekonomi”dir çünkü bu bölümde “Bir Ekonomist Nasıl Düşünür?” adlı bir ders vardır ve akademik İngilizce eğitimi alan birçok öğrenci de eğitimlerine bu bölümde devam etmeyi planlamaktadır. Her iki bölümde eleştirel düşünmenin nasıl farklılık gösterdiği ni anlamak için görüşme ve anket yoluyla altı durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki bölümde eleştirel düşünmenin tanımı için farklı cevaplar alınmıştır.

Qian (2007) tarafından yazılan “Eleştirel Düşünme ve İdeal Eğitim” isimli makalede, var olan eğitim uygulaması ve ideal eğitim uygulamaları ile ilgili farklı açılar göz önünde bulundurularak bir analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eleştirel düşünme, ideal eğitim ve eleştirel pedagojinin eğitim uygulamalarına büyük oranda dahil edilmesi gerektiği görülmüştür. Böylece toplumda doğru anlamda iyi eğitilmiş insanla görebilmenin mümkün olduğu savunulmuştur. En önemli sonuçlardan bir tanesi de önerilen ve benimsenen kavramlar ve teoriler ne olursa olsun eğitimin en temelde bulunan bir kavram olduğu görülmüştür.

Şahhüseyinoğlu (2007) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme ve Eğitsel Oyunlar: İngiliz Dili Aday Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışmanın amacı, eğitsel oyunlar yoluyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan örnek bir ders planı uygulamasını ortaya koymaktır. Araştırmının örneklemini Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören ve İleri Okuma ve Yazma Becerileri II dersini alan 46 öğrenci oluşturmaktadır. Örnek ders planı, “Compad” eğitim paketi kullanılarak, öğrencilerin seçmiş olduğu eğitimle ilgili bir problem durumu grup çalışması ve tartışma yoluyla oluşturuldu. Bu çalışmada problem çözmede eğitsel oyunların önemi ve eleştirel düşünme ile ilişkisi tartışıldı. Elde edilen bulgulara katılımcılar araştırma sürecini eğlenceli bulduklarını ve eğitsel oyunların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

2.2.4. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Alan yazın taraması sonucu, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler aşağıda özetlenerek aktarılmıştır.

Barell (1991) tarafından yapılan “Düşünceli Olmak İçin Yansıtıcı Öğretim” isimli çalışmada, ABD’de Mary Mulcahy isimli öğretmenin 1. Ve 2. Sınıf öğrencilerine hayatın ikilemlerini çözmeye nasıl yansıtıcı düşünceleri gerektiği konusunda yaptığı uygulamalar belirtilmiştir. Bu uygulamalarda Bayan Mulcahy yansıtıcı öğretim konusunda öğrencilerine model olmuştur. Bu uygulamalar sonucunda öğrenciler “iyi bir problem çözücü” olmak için nasıl düşünceleri gerektiğine karar vererek, bunları düşünme süreçlerinde yansıtmışlardır. Araştırmanın sonucunda, yansıtıcı öğretimin: (1)empatik dinlemeyi, (2)düşünmeyi model almayı, (3)öğrencilerle işbirliği yapmayı, (4)öğrenmeyi problem çözme ve deney yapma olarak tasarlamayı, (5) ilerlemeyi planlamayı, gözlemlemeyi ve değerlendirmeyi ve (6) öğrencileri kendi yönlerine doğru güçlendirmeyi içerdiği sonucuna varılmıştır.

Francis (1995) “Yansıtıcı Günlük: Aday Öğretmenlerin Pratik Bilgilerine Bir Pencere” isimli çalışmasında aday öğretmenleri, yansıtıcı uygulayıcılar olarak geliştirme yaklaşımı ortaya koyulmuştur. Araştırmada yansıtıcı günlüklerin aday öğretmenlerin kendi odak noktalarını belirlemede ve fikirlerine ciddi olarak değer

verildiğini anlamaya yardımcı oldukları belirtilmiştir. Bunun yanında, yansıtıcı günlüklerin öğretmenlere de yaptıkları işin farkında olmak ve kendilerini sadece öğretmen değil, öğrenen olarak da görmelerine imkan sağlayan materyaller olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır.

Allen ve Casbergue (1997) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin etkili yansıtma yapabilmeleri için doğru ve tam hatırlamanın gerekli olduğunu savunmuşlardır. Araştırma yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları yansıtıcı temelli öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitimin planlanması için yol göstermektedir.

Şanal Erginel (2006) tarafından yapılan “Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma.” isimli doktora tez çalışmasında; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme nasıl geliştirilebilir sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreçte ne tür konularda yansıtıcı düşünüldükleri araştırılmıştır. Nitel bir çalışmadır. Veri toplama yöntemi olarak, haftalık günlükler, kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrenci kısa derslerine ait video kayıtlarının analizi, anketler ve gözlemlerdir. Çalışmaya katılanlar yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş, yansıtıcı düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci motivasyonu ve sınıf yönetimi gibi konulara odaklanmışlardır.

Dolapçioğlu (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri betimlenmiş ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul türü gibi değişkenlere bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği 28 maddelik ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bulgular doğrultusunda öğretmenlere hizmet içi faaliyetler yoluyla bu konuda eğitim verilmesi önerilmektedir.

Tok (2008) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli deneysel çalışma, 5. sınıfa devam eden 26 deney ve 26 kontrol grubu öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilimleri ile İlgili Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında, yansıtıcı düşünme uygulamaları sayesinde öğrencilerin fen bilgisi der sinde akademik başarılarının arttığı ve bu derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülebilir.

Alp ve Şahin Taşkın (2008) tarafından yapılan “Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme” isimli alan yazın çalışmasında, yansıtıcı düşüncenin tanımı, bu konuyla ilgilenen araştırmacıların bakış açıları ve eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce ile ilgili görüşleri v e sınıf içindeki uygulamaları ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Xie, Ke ve Sharma (2008) “ Yüksek Okul Öğrencilerinin Yansıtıcı Öğrenme Süreçlerini Engellemede(blog on) Arkadaş Dönütünün Etkisi” adlı deneysel çalışmaya 44 kişiden oluşan 1. ve 2. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler tüm sömestr boyunca her hafta blog oluşturmuşlardır. Her öğrenci için dönemin başında ve sonunda 2 günlük örnek olarak gösterilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, zaman içerisinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme seviyesi artmıştır. Fakat arkadaş dönütünün öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar gelecekte daha dikkatli tasarlanmış kullanımların çalışılmasını önermişlerdir.

Epp (2008) “Hemşire Eğitiminde Yansıtıcı Günlüklerin Önemi: Bir Alan Yazın Taraması” isimli çalışmada, uygulamadan uygulamaya öğrenme amacıyla yansıtmanın pedagojik stratejisini arttırmak için yansıtıcı günlüklerin önemi araştırılmıştır. Alan yazın taraması şeklinde yapılan araştırma sonucunda, eğitimcilerin yansıtıcı düşünme sürecinin eğitim alanında kullanılmasının çok yararlı olduğu ve bu doğrultuda yapılan araştırmanın hemşire adaylarını yansıtma sürecine dahil olmaya teşvik ettiği görülmüştür. Araştırmacılar öğrencilerin günlüklerinde oldukça fazla seviyede yansıtma saptamış ve eğitimciler öğrencilerin yansıtıcı günlükler sonucunda daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Urzua ve Vasquez (2008) tarafından yapılan “ Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Araştırmalarında Yansıtma ve Mesleki Kimlik” isimli çalışmada Kuzey Amerika’da bir üniversitede İngilizce öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve mesleki kimlikleri ile ilişkili olarak geleceğe yönelik planları, tahminleri gibi olgular incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının geleceğe dair planlarını yapabilme, sonuçları tahmin edebilme, olasılıkları düşünebilme ve gelişen pedagojik uygulamalarını yansıtabilme fırsatları olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu önemli işlevlerin farkında olmaları ve yansıtma için teşvik edilmeleri gerekmektedir.

2.2.5. Eleştirel Ve Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Eleştirel ve yansıtıcı düşünme ile ilgili ulaşılan araştırmalara ait özet bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır. Bu tabloda her bir araştırmaya ilişkin araştırmacının adı, araştırmanın tarihi, konusu, yöntemi ve en önemli bulgu ve sonuçlarına ait bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 5. Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Araştırmalar

Araştırmacı	Tarih	Konu	Yöntem	En Önemli Bulgu, Sonuç
Barrel	1991	Düşünceli Olmak İçin Yansıtıcı Öğretim	Deneysel	Yansıtıcı öğretim empatik dinlemeyi ve öğrencilerle işbirliği yapmayı gerektirir.
Francis	1995	Yansıtıcı Günlük: Aday Öğretmenlerin Pratik Bilgilerine Bir Pencere	Deneysel	Yansıtıcı günlükler aday öğretmenlerin odak noktalarını belirlemelerinde oldukça önemlidir.
Gokhale	1995	İşbirlikli Öğrenme Eleştirel Düşünmeyi Geliştirir	Deneysel	İşbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünmeyi geliştirdiği görülmüştür.
Allen ve Casbergue	1997	Öğretmenlerin Etkili Yansıtma Gelişimleri	Betimsel Nitel	Yansıtma temelli öğretmen eğitimi hizmet içi eğitimin planlamasında önemlidir.

Tablo 5'in devamı

Edman, Robey ve Bart	2002	Eleştirel Düşünme, İnanç Önyargısı, Epistemolojik Varsayımlar ve Eleştirel Düşünme Minnesota Testi	Deneyisel	Minnesota Eleştirel Düşünme testi ile ölçülen önyargı faydalı sonuçlar sağlamamıştır ve tekrar gözden geçirilmesi gerekir.
Renaud	2002	Eleştirel Düşünme Becerilerinde Yüksek Seviyeli Sorunların Etkisi	Deneyisel	Öğrencilerin çalışmalarında yüksek seviyeli soruları cevaplandırırlarında eleştirel düşünme becerilerinin arttığı görülmüştür.
Semerci	2003	Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi	Betimsel	Her iki öğretmenlik meslek bilgisi dersinin de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.
Vural ve Kutlu	2004	Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması	Betimsel	İncelenen eleştirel düşünme ölçme araçlarının güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu görülmüştür.
Güzel	2005	Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi	Deneyisel	Eleştirel düşünme becerilerini temele alan sosyal bilgiler öğretiminin geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarında daha etkili olduğu görülmüştür.
Allen ve Razvi	2006	Eğitim Psikolojisi Dersinde Durum Çalışmalarının Kullanımıyla İlgili Öğrenci Perspektifleri, Epistemolojik Anlama Seviyeleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Deneyisel	Eğitim psikolojisi dersinde öğrencilerin durumlar üzerindeki anlamlandırmaları ile ilgili perspektifleri onların eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmıştır.
Şanal Erginel	2006	Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi	Betimsel Nitel	Günlük tutmanın yansıtıcı düşünmeyi geliştiren önemli bir faktör olduğu görülmüştür.
Dolapçıoğlu	2007	Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi	Deneyisel	Öğretmenlere hizmet içi faaliyetler yoluyla yansıtıcı düşünme ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği görülmüştür.

Tablo 5'in devamı

Evers	2007	Disiplin Önemli Midir? Akademik İngilizce ve Ekonomi Bölümü İngilizcesinde Eleştirel Düşünme Bağlamında Pedagojik Yaklaşımlar	Deneyssel	Her iki bölümde de eleştirel düşünmenin farklı tanımları yapılmıştır.
Qian	2007	Eleştirel Düşünme Ve İdeal Eğitim	Betimsel Nitel	Eleştirel düşünme, ideal eğitim ve eleştirel pedagojinin eğitim uygulamalarına büyük oranda dahil edilmesi gerektiği görülmüştür.
Şahhüseyinoğlu	2007	Eleştirel Düşünme ve Eğitsel Oyunlar: İngiliz Dili Aday Öğretmenlerinin Görüşleri	Deneyssel	Eğitsel oyunların problem çözmeye ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkılar getirdiği görülmüştür.
Alp ve Şahin Taşkın	2008	Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme	Betimsel	Yansıtıcı düşünmenin geliştirilebilmesi için sınıf içindeki uygulamalarla ilgili daha fazla çalışmaya gerek duyulduğu görülmüştür.
Epp	2008	Hemşire Eğitiminde Yansıtıcı Günlüklerin Önemi: Bir Alan Yazın Taraması	Betimsel	Öğrencilerin yansıtıcı günlükler sayesinde daha kolay öğrendikleri görülmüştür.
Tok	2008	Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi	Deneyssel	Yansıtıcı düşünme uygulamaları sayesinde öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarının arttığı ve derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.
Urzua ve Vasquez	2008	Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Araştırmalarında Yansıtma ve Mesleki Kimlik	Nitel	Öğretmen adaylarının geleceğe dair planlarını yapabilme, sonuçları tahmin edebilme, gelişen pedagojik uygulamalarını yansıtabilme fırsatları olduğu görülmüştür.
Xie, Ke ve Sharma	2008	Yüksek Okul Öğrencilerinin Yansıtıcı Öğrenme Süreçlerini Engellemede Arkadaş Dönütünün Etkisi	Deneyssel	Arkadaş dönütünün öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Tablo 5’te yer aldığı şekliyle eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalara genelde öğretmen ve öğrenciler konu edilmiştir. Araştırmalarda öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünebilme düzeyleri, eleştirel düşünme ile ilgili görüşleri ve eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmalarda deneysel, betimsel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında eleştirel düşünmenin olumlu etkilerine vurgu yapılmaktadır. Tablo 5’te yer alan yansıtıcı düşünmeye ilişkin araştırmalarda daha çok deneysel ve betimsel ve yöntemler tercih edilmiştir. Deneysel çalışmalarda çeşitli bağımsız değişkenin yansıtıcı düşünme üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Betimsel çalışmalarda ise öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri incelenerek, elde edilen bulgular cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenlere bakılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak yansıtıcı düşünmenin çeşitli değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır ve tarama (survey) modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, 77). Bu çalışmada yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan İngilizce Öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri, bu becerileri ölçen ölçeklerden elde edilen verileri çözümleyerek betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007- 2008 eğitim- öğretim yılında Elazığ ili merkez ve ilçelerde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 196 İngilizce Öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçekler 196 öğretmene gönderilmiş ancak, yanlış veya eksik işaretlemelerden ya da bazı öğretmenlerin raporlu ya da izinli olmalarından dolayı 120 öğretmene ulaşılabilmektedir. Araştırmanın örneklemini, 120 İngilizce Öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin sayısı, evrenin %61,2'sini temsil etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan 51 maddelik “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve Semerci (2007) tarafından geliştirilen 35 maddelik “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan İngilizce Öğretmenlerine ait cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte ve

hizmet içi eğitim alma durumları ile eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için neler yapılabilir soruları ölçeklere eklenmiştir.

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi (CCTDI) Ölçeği

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory), 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçekte 7 alt boyut bulunmaktadır. Ölçek, Doğan Kökdemir'in Ankara Üniversitesi'nde yaptığı doktora teziyle Türkçe olarak kullanılmaya başlanmıştır. Türkçeye çevrilmiş ölçekte 6 alt boyut bulunmaktadır. Türkçeleştirilmiş 75 maddelik ölçek katılımcıların kendi görüşleri doğrultusunda “tamamen katılıyorum” ile “hiç katılmıyorum” arasında değişen 6 faktörlü olarak değerlendirilmiştir. Maddelerin tümünün madde -toplam puan korelasyonlarına bakılmış ve korelasyon katsayısı .20 olan maddeler analiz edilmiştir. Bu analiz sonunda toplam 19 maddenin korelasyon katsayısının düşük olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. 6 faktörlü çözümün daha uygun olduğu saptanmıştır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %36.13'tür. Faktör yükü .32'dir. Bu işlemler sonucunda 51 madde ortaya çıkmıştır. Orijinal ölçekten farklı olarak bazı maddeler faktörler arasında yer değiştirmiştir. Açık fikirlilik ve olgunluk faktörleri açık fikirlilik adı altında birleşmiştir. Ölçeğe ait alt ölçekler aşağıda verilmiştir:

Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity) : Toplam 10 maddeden oluşan alt ölçeğin öz değeri 8.63, açıkladığı varyans %15.40 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75'tir.

Açık fikirlilik Alt Ölçeği (Open - Mindedness): Toplam 12 maddeden oluşan alt ölçeğin öz değeri 4.02, açıkladığı varyans %7.17 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75'tir.

Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness): Toplam 9 maddeden oluşan alt ölçeğin öz değeri 2.62, açıkladığı varyans %4.68 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .78'dir.

Kendine Güven Alt Ölçeği (Self - Confidence): Toplam 7 maddeden oluşan alt ölçeğin öz değeri 1.90, açıkladığı varyans %3.40 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77'dir.

Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth - Seeking): Toplam 7 maddeden oluşan alt ölçeğin öz değeri 1.56, açıkladığı varyans %2.79 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61'dir.

Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity): Toplam 6 maddeden oluşan alt ölçeğin öz değeri 1.50, açıkladığı varyans %2.68 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .63'tür.

Oluşturulan yeni ölçekte toplam 6 boyut ve 51 madde vardır. İç tutarlılık katsayısı (alfa) .88 ve toplam varyans %36.13'tür. CCTDI ölçeği ek 3'te verilmiştir.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE)

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği, 599 denek üzerinde uygulanarak Semerci (2007) tarafından geliştirilmiştir. 599 katılımcının 456'sı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin İlköğretim ve Türkçe Eğitimi bölümlerindeki 960 öğrenciden 2. , 3. ve 4. Sınıflarında okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu evrenin örnekleme oranı yüzde 47.5'tir. Deneklerin diğer grubunu ise Diyarbakır ili Çermik ilçesinde görev yapan toplam 194 ilköğretim ikinci kademe öğretmeni arasından seçilen 143 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenin örnekleme oranı ise yüzde 71'tir.

YANDE ölçeği alanyazın taraması ve madde havuzunun meydana getirilmesi, uzman görüşlerine başvurulması, uygulama işlemlerinin yapılması, faktör analizinin yapılması ve çok boyutlu ölçeğin temalarının belirlenmesi, faktörler arası korelasyonların bulunması, madde toplam korelasyonlarının bulunması, test tekrar test korelasyonunun hesaplanması, iki yarı puanları arasındaki korelasyonun belirlenmesi, benzer testlerin aynı gruba uygulanması ve karşılaştırılması, iç tutarlılık kat sayısının hesaplanması aşamalarından geçilerek oluşturulmuştur. Alanyazın taraması yapılmış ve benzer ölçekler incelenmiş, bunun sonucunda 43 madde belirlenip madde havuzuna alınmıştır. Uzman ve öğrenci görüşlerinin alınmasından sonra 20 olumsuz ve 21 olumlu toplam 41 madde üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. 41 maddelik ölçek 599 deneye uygulanmış, veriler işleme konulmuştur. Veriler üzerinde yapılan faktör analizi yapılmış ve faktör yükleri 0.35'in altında olan altı madde YANDE ölçeğine dahil edilmemiştir. Bunun yanında Bartlett testi değeri ve faktör analizinin uygunluğunu ortaya koyan Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909 ve Bartlett testi değeri 6811,461 (Sd: 595, $p<0.05$)'dir. 35 maddelik ölçekte bulunan 7 alt boyuta verilen temalar aşağıda verilmiştir.

Sürekli ve Amaçlı Düşünme: Toplam 7 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .794'tür.

Açık Fikirlilik: Toplam 6 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .712'dir.

Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim: Toplam 5 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .747'dir.

Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik: Toplam 5 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .776'dır.

Araştırmacı: Toplam 6 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .742'dir.

Öngörülü ve İçten Olma: Toplam 4 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .668'dir.

Mesleğe Bakış: Toplam 2 maddeden oluşan alt boyutun güvenirlik katsayısı .357'dir.

YANDE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında madde toplam korelasyonlarının 0.308 ile 0.607 arasında değiştiği görülmüştür. YANDE Ölçeği ek 2'de verilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın kuramsal boyutu uzman görüşleri yardımıyla, ilgili alan yazın taranıp değerlendirildikten sonra oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler, 2007- 2009 eğitim- öğretim yıllarında Elazığ ili merkez ve ilçelerde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda görev yapan İngilizce Öğretmenlerine uygulanmış, elde edilen veriler kontrol edildikten sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

YANDE ölçeğinde yer alan ilgili maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır:

Tablo 6. Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri

Değer Aralıkları	Katılma Düzeyleri
1,00- 1,80	Hiç Katılmıyorum
1,81- 2,60	Çoğunlukla Katılmıyorum
2,61- 3,40	Kısmen Katılıyorum
3,41- 4,20	Çoğunlukla Katılıyorum
4,21- 5 00	Tamamen Katılıyorum

CCTDI ölçeğinde yer alan ilgili maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır:

Tablo 7. Altılı Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri

Değer Aralıkları	Katılma Düzeyleri
1,00- 1,84	Hiç Katılmıyorum
1,85- 2,67	Katılmıyorum
2 68- 3,50	Kısmen Katılmıyorum
3,51- 4,33	Kısmen Katılıyorum
4,34- 5,16	Katılıyorum
5,17- 6,00	Tamamen Katılıyorum

Verilerin çözümlenmesinde Statistical Package For The Social Sciences (SPSS for Windows 16) paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi teknikler ve “bağımsız gruplar t- testi”, “korelasyon” ve “varyans analizi” kullanılmıştır.

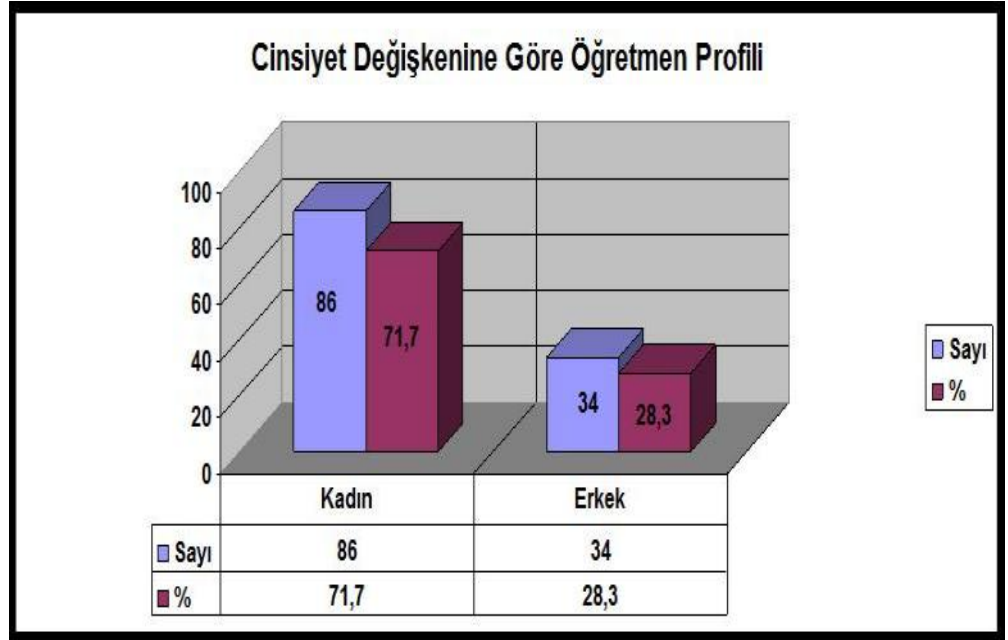
BÖLÜM IV

4. BULGULAR

“Yeni İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel Ve Yansıtıcı Düşünceleri” konulu araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan İngilizce Öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE) ile Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)’den elde edilen verilere dayalı olan bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

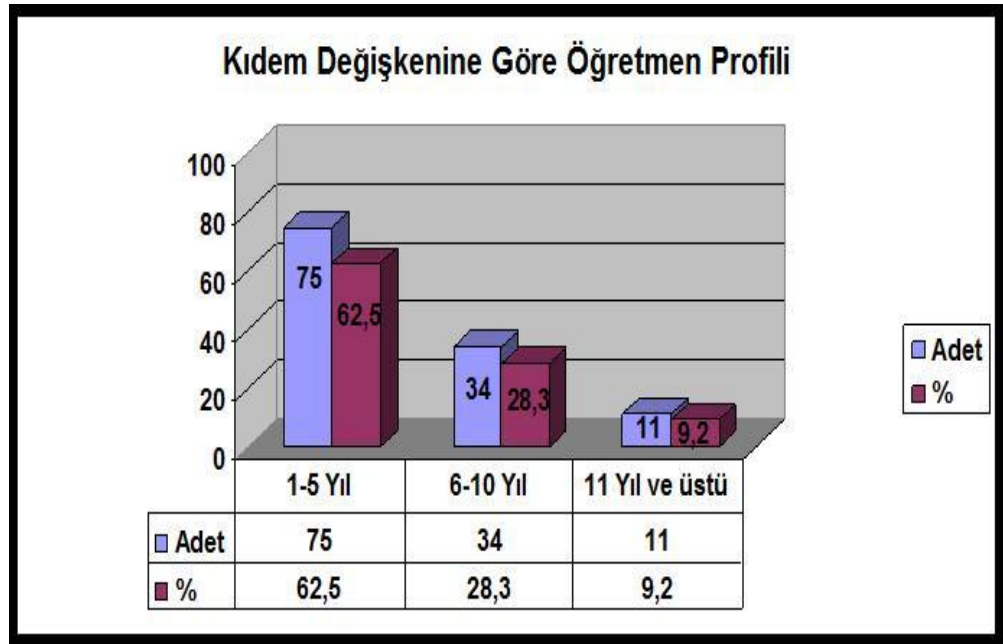
Araştırmada Elazığ ili merkez ve ilçelerinde resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce Öğretmenleri; cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte ve yeni ilköğretim İngilizce programıyla ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına ilişkin özellikleri ile incelenmiştir. Grafik 1’de İngilizce Öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.



Grafik- 1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Araştırmaya katılan 120 İngilizce Öğretmeninin 86'sını kadın, 34'ünü ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre araştırma kapsamındaki İngilizce Öğretmenlerinin yüzde 71,2'si kadın, yüzde 28,3'ü ise erkektir. Bu durumda, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadınların oluşturduğu söylenebilir.

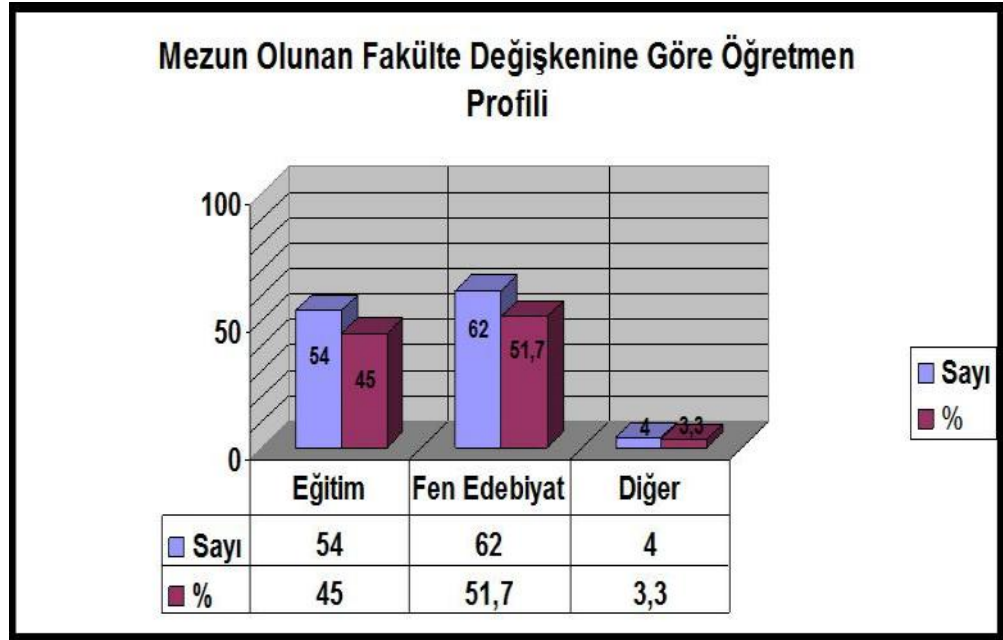
Araştırma kapsamındaki İngilizce Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular grafik 2'de yer almaktadır.



Grafik- 2 Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Araştırmaya katılan İngilizce Öğretmenlerinin yüzde 62,5'i 0 - 5 yıl arası, yüzde 28,3'ü 6- 10 yıl arası ve yüzde 9,2'si 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip tir. Bulgular incelendiğinde, araştırma kapsamında en fazla 1 –5 yıl mesleki kıdeme sahip olan İngilizce Öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Buna karşın en az mesleki kıdemin ise 11 yıl ve üstü olduğu söylenebilir.

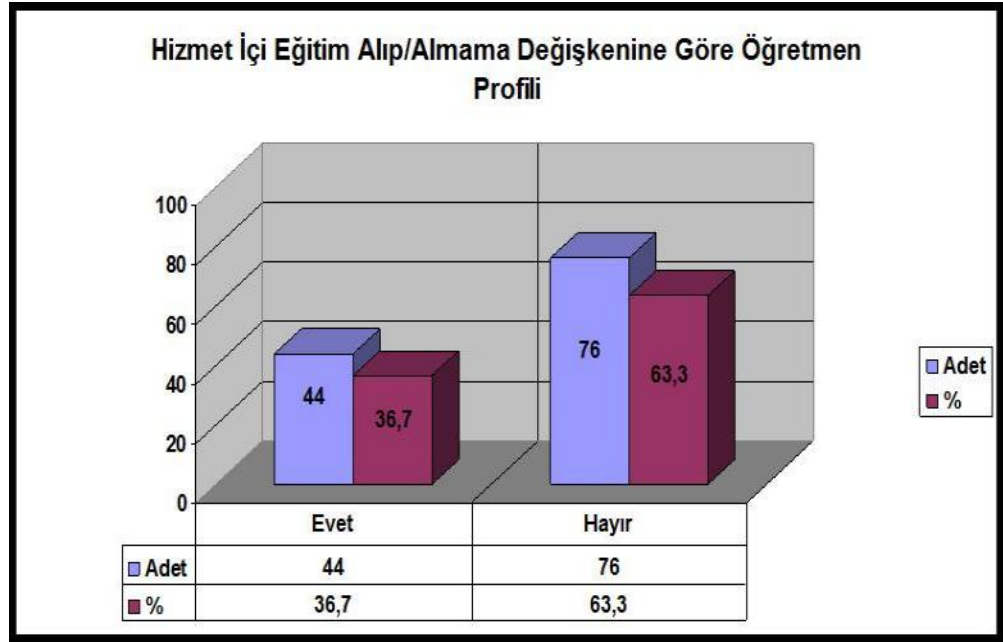
Grafik 3'te araştırma kapsamındaki İngilizce Öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelere ilişkin bulgular yer almaktadır.



Grafik- 3 Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Araştırmaya katılan İngilizce Öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelere göre dağılımlarına bakıldığında, yüzde 45'inin eğitim fakültesinden, yüzde 51,7'sinin fen edebiyat fakültesinden, yüzde 3,3'ünün ise diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. Diğer fakülte mezunları arasında mühendislik, su ürünleri ile iktisadi ve idari bilimler gibi fakültelerden mezun olan öğretmenler bulunmaktadır. Araştırmada en yüksek oranın fen edebiyat fakültesi mezunlarına ait olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırma kapsamındaki İngilizce Öğretmenlerinin yeni ilköğretim İngilizce programıyla ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına ilişkin bulgular grafik 4'te verilmiştir.



Grafik- 4 Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki İngilizce Öğretmenlerinin yüzde 36,7'sinin yeni ilköğretim İngilizce programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yüzde 63,3'ü ise hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Yeni ilköğretim İngilizce programı ile ilgili hizmet içi eğitimi almayan öğretmenlerin oranının yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

4.2. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan İngilizce Öğretmenlerine uygulanan ölçekler ile elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda ele alınmıştır.

4.2.1. Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşüncelerine ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 8'de cinsiyet değişkenine göre

bağımsız gruplar t-testi sonuçları, tablo 9’da kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Tablo 10’da hizmet içi eğitim alma değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları ve tablo 11’de mezun olunan fakülte değişkenine göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t -testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Açık fikirlilik	Kadın	86	4,75	0,33	0,78	0,44
	Erkek	34	4,69	0,41		
Kendine Güven	Kadın	86	4,43	0,41	-0,50	0,62
	Erkek	34	4,49	0,60		
Doğruyu Arama	Kadın	86	4,22	0,49	0,00	1,00
	Erkek	34	4,22	0,46		
Analitiklik	Kadın	86	4,73	0,32	0,22	0,83
	Erkek	34	4,72	0,31		
Meraklılık	Kadın	86	4,49	0,35	-1,27	0,21
	Erkek	34	4,60	0,49		
Sistematiklik	Kadın	86	3,95	0,52	-0,49	0,63
	Erkek	34	4,00	0,60		

*P<0,05 Sd: 119

Tablo 6’da İngilizce Öğretmenlerine uygulanan CCTDI ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t - testi yapılmış ve istatistiksel olarak “açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, analitiklik, meraklılık” ve “sistematiklik” alt boyutlarında 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p
Açık fikirlilik	1-5 yıl	75	4,80	0,36	3,20	0,04* (1-5 yıl ile 6-10 yıl)
	6-10 yıl	34	4,62	0,33		
	10 yıl ve üstü	11	4,65	0,30		
Kendine Güven	1-5 yıl	75	4,46	0,43	1,29	0,28
	6-10 yıl	34	4,36	0,56		
	10 yıl ve üstü	11	4,61	0,39		
Doğruyu Arama	1-5 yıl	75	4,23	0,52	0,64	0,53
	6-10 yıl	34	4,16	0,43		
	10 yıl ve üstü	11	4,35	0,40		
Analitiklik	1-5 yıl	75	4,76	0,30	3,06	0,051
	6-10 yıl	34	4,81	0,33		
	10 yıl ve üstü	11	4,73	0,31		
Meraklılık	1-5 yıl	75	4,58	0,39	3,07	0,05* (1-5 yıl ile 6-10 yıl)
	6-10 yıl	34	4,38	0,36		
	10 yıl ve üstü	11	4,56	0,41		
Sistematiklik	1-5 yıl	75	4,00	0,56	1,52	0,22
	6-10 yıl	34	4,09	0,50		
	10 yıl ve üstü	11	3,96	0,51		

*P<0,05 Sd: 119

Tablo 7’de İngilizce Öğretmenlerine uygulanan CCTDI ölçek puanlarının kıdem değişkenine göre varyans analizi yapılmış ve istatistiksel olarak “açık fikirlilik” ($\bar{X}_{1-5}$ yıl: 4,80 , $\bar{X}_{6-10}$ yıl: 4,62) ve “meraklılık” ($\bar{X}_{1-5}$ yıl: 4,58 , $\bar{X}_{6-10}$ yıl: 4,38) alt boyutlarında 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmuştur. Buna karşın “kendine güven, doğruyu arama, analitiklik” ve “sistematiklik” alt boyutlarında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Hizmet içi eğitim alma	N	$\bar{X}$	S	t	p
Açık fikirlilik	Almış	44	4,79	0,33	1,42	0,16
	Almamış	76	4,70	0,36		
Kendine Güven	Almış	44	4,49	0,41	0,86	0,39
	Almamış	76	4,42	0,50		
Doğruyu Arama	Almış	44	4,14	0,34	-1,56	0,12
	Almamış	76	4,27	0,54		
Analitiklik	Almış	44	4,74	0,29	0,43	0,67
	Almamış	76	4,72	0,33		
Meraklılık	Almış	44	4,56	0,39	0,78	0,44
	Almamış	76	4,50	0,39		
Sistematiklik	Almış	44	4,10	0,55	2,08	0,04*
	Almamış	76	4,89	0,52		

*P<0,05 Sd: 119

Tablo 8’de İngilizce Öğretmenlerine uygulanan CCTDI ölçek puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre bağımsız gruplar t- testi yapılmış ve “sistematiklik” alt boyutunda 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık çıkmıştır (p= 0,04). Buna karşılık “açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, analitiklik” ve “meraklılık” alt boyutlarında 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık çıkmamıştır. Ayrıca “sistematiklik” ($\bar{X}_{\text{Almış}} = 4,10$, $\bar{X}_{\text{Almamış}} = 4,89$) alt boyutunda, hizmet içi eğitim alan öğretmenler kısmen katılmış, hizmet içi eğitim almayan öğretmenler ise katılmışlardır.

Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Mezun olunan fakülte	N	$\bar{X}$	S	F	p
Açık fikirlilik	Eğitim fakültesi	54	4,77	0,36	0,91	0,40
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,71	0,35		
	Diğer	4	4,56	0,10		
Kendine Güven	Eğitim fakültesi	54	4,40	0,53	1,14	0,32
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,50	0,42		
	Diğer	4	4,25	0,24		
Doğruyu Arama	Eğitim fakültesi	54	4,27	0,06	1,69	0,19
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,16	0,06		
	Diğer	4	3,54	1,18		
Analitiklik	Eğitim fakültesi	54	4,77	0,32	2,69	0,07
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,71	0,29		
	Diğer	4	4,40	0,42		
Meraklılık	Eğitim fakültesi	54	4,48	0,44	0,77	0,46
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,54	0,35		
	Diğer	4	4,69	0,42		
Sistematiklik	Eğitim fakültesi	54	4,00	0,58	0,46	0,63
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	3,95	0,52		
	Diğer	4	3,75	0,54		

*P<0,05 Sd: 119

Tablo 9’da İngilizce Öğretmenlerine uygulanan CCTDI ölçek puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre varyans analizi yapılmış ve istatistiksel olarak “açık

fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, analitiklik, meraklılık” ve “sistematiklik” alt boyutlarında 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık çıkmamıştır.

4.2.2. Yansıtıcı Düşünmelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmelerine ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 12’de cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları, tablo 13’te kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Tablo 14’te hizmet içi eğitim alma değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları ve tablo 15’te mezun olunan fakülte değişkenine göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t - testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Açık fikirlilik	Kadın	86	4,63	0,42	0,30	0,77
	Erkek	34	4,60	0,36		
Araştırmacı	Kadın	86	4,33	0,52	-1,02	0,31
	Erkek	34	4,43	0,45		
Mesleğe bakış	Kadın	86	4,18	0,96	0,47	0,64
	Erkek	34	4,09	0,97		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Kadın	86	4,43	0,38	-1,30	0,20
	Erkek	34	4,09	0,38		
Öngörülü ve içten olma	Kadın	86	4,24	0,66	-1,76	0,08
	Erkek	34	4,43	0,45		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Kadın	86	4,64	0,38	-0,38	0,70
	Erkek	34	4,66	0,34		
Sürekli ve amaçlı düşünme	Kadın	86	4,25	0,39	1,56	0,17
	Erkek	34	4,12	0,49		

*P<0,05 Sd: 119

Tablo 10’da İngilizce Öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t- testi yapılmış ve istatistiksel olarak “açık fikirlilik, araştırmacı, mesleğe bakış, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, öngörülü ve içten olma, sorgulayıcı ve etkili öğretim” ile “sürekli ve amaçlı” düşünme alt boyutlarında 0.05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık, “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ($\bar{X}_{Kadın} = 4,43$, $\bar{X}_{Erkek} = 4,09$) ve “sürekli ve amaçlı düşünme” ($\bar{X}_{Kadın} = 4,25$, $\bar{X}_{Erkek} = 4,12$) alt boyutlarında kadın öğretmenler tamamen katılırken, erkek öğretmenler çoğunlukla katılmaktadır.

Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p
Açık fikirlilik	1-5 yıl	75	4,62	0,38	1,19	0,31
	6-10 yıl	34	4,57	0,47		
	10 yıl ve üstü	11	4,79	0,26		
Araştırmacı	1-5 yıl	75	4,37	0,47	0,07	0,93
	6-10 yıl	34	4,33	0,57		
	10 yıl ve üstü	11	4,36	0,58		
Mesleğe bakış	1-5 yıl	75	4,17	1,00	0,34	0,71
	6-10 yıl	34	4,05	0,95		
	10 yıl ve üstü	11	4,31	0,64		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	1-5 yıl	75	4,44	0,39	0,32	0,73
	6-10 yıl	34	4,48	0,38		
	10 yıl ve üstü	11	4,53	0,36		
Öngörülü ve içten olma	1-5 yıl	75	4,39	0,50	3,10	0,051
	6-10 yıl	34	4,17	0,72		
	10 yıl ve üstü	11	4,00	0,84		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	1-5 yıl	75	4,64	0,37	0,20	0,82
	6-10 yıl	34	4,63	0,37		
	10 yıl ve üstü	11	4,71	0,4		
Sürekli ve amaçlı düşünme	1-5 yıl	75	4,29	0,38	3,81	0,03* (1-5 yıl ile 6-10 yıl)
	6-10 yıl	34	4,05	0,47		
	10 yıl ve üstü	11	4,21	0,47		

*P<0,05 Sd: 119

Tablo 11’de İngilizce Öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının kıdem değişkenine göre varyans analizi yapılmış ve istatistiksel olarak “açık fikirlilik,

araştırmacı, mesleğe bakış, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, öngörülü ve içten olma” ile “sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutlarında 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık “sürekli ve amaçlı düşünme” ($\bar{X}_{1-5\text{yıl}}: 4,29$, $\bar{X}_{6-10\text{yıl}}: 4,05$) alt boyutunda 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t - testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Hizmet içi eğitim alma	N	$\bar{X}$	S	t	p
Açık fikirlilik	Almış	44	4,58	0,42	-0,73	0,47
	Almamış	76	4,64	0,39		
Araştırmacı	Almış	44	4,34	0,52	-0,27	0,79
	Almamış	76	4,37	0,50		
Mesleğe bakış	Almış	44	4,24	0,90	0,75	0,45
	Almamış	76	4,10	0,99		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Almış	44	4,40	0,44	-1,06	0,29
	Almamış	76	4,49	0,34		
Öngörülü ve içten olma	Almış	44	4,22	0,66	-0,95	0,35
	Almamış	76	4,34	0,45		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Almış	44	4,66	0,32	0,34	0,74
	Almamış	76	4,64	0,39		
Sürekli ve amaçlı düşünme	Almış	44	4,23	0,43	0,28	0,78
	Almamış	76	4,20	0,42		

*P<0,05 Sd: 119

Tablo 12’de, İngilizce Öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre bağımsız gruplar t - testi yapılmış ve istatistiksel olarak “açık fikirlilik, araştırmacı, mesleğe bakış, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, öngörülü ve içten olma, sorgulayıcı ve etkili öğretim” ile “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutlarında 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmamıştır . Buna

karşılık, “mesleğe bakış” ($X_{\text{Almış}} = 4,24$, $X_{\text{Almamış}} = 4,10$) ve “sürekli ve amaçlı düşünme” ($X_{\text{Almış}} = 4,23$, $X_{\text{Almamış}} = 4,20$) alt boyutlarında hizmet içi eğitim alan öğretmenler tamamen katılırken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenler çoğunlukla katılmak tadırlar.

Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Mezun olunan fakülte	N	$\bar{X}$	S	F	p
Açık fikirlilik	Eğitim fakültesi	54	4,55	0,45	1,55	0,22
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,67	0,36		
	Diğer	4	4,79	0,25		
Araştırmacı	Eğitim fakültesi	54	4,34	0,56	0,58	0,56
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,36	0,46		
	Diğer	4	4,62	0,34		
Mesleğe bakış	Eğitim fakültesi	54	4,10	1,01	1,74	0,18
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,25	0,88		
	Diğer	4	3,38	1,11		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Eğitim fakültesi	54	4,42	0,39	1,13	0,33
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,47	0,38		
	Diğer	4	4,70	0,26		
Öngörülü ve içten olma	Eğitim fakültesi	54	4,24	0,66	0,36	0,70
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,33	0,57		
	Diğer	4	4,44	0,52		
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Eğitim fakültesi	54	4,61	0,40	0,76	0,47
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,67	0,35		
	Diğer	4	4,80	0,16		
Sürekli ve amaçlı düşünme	Eğitim fakültesi	54	4,16	0,43	1,44	0,24
	Fen-Edeb. Fakültesi	62	4,24	0,42		
	Diğer	4	4,50	0,30		

*P<0,05 Sd: 119

Tablo 13'te İngilizce Öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre varyans analizi yapılmış ve istatistiksel olarak “açık fikirlilik, araştırmacı, mesleğe bakış, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, öngörülü ve içten olma, sorgulayıcı ve etkili öğretim” ile “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutlarında 0,05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmamıştır

4.2.3. Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Eleştirel Düşünme ile Yansıtıcı Düşünme Alt Boyutları Korelasyonları

Eleştirel Düşünme Yansıtıcı Düşünme	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Meraklılık	Kendine Güven	Doğruyu Arama	Sistematiklik
Açık Fikirlilik	0,09	0,09	0,17	0,17	0,10	0,10
Araştırmacı	-0,02	0,13	0,13	0,11	0,18	0,15
Mesleğe Bakış	-0,10	0,07	-0,12	-0,07	-0,13	-0,05
Öğretim Sorumluluğu	-0,06	-0,04	0,01	-0,04	0,07	-0,01
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	0,21*	0,15	0,24*	0,24*	0,23*	0,05
Sorgulayıcı Etkili Öğretim	0,23*	0,10	0,26*	0,13	0,14	0,17
Öngörülü İçten	0,10	0,13	0,20*	0,14	0,23*	0,03

*P<0,05

Yukarıdaki tabloda eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutları incelendiğinde, eleştirel düşünmenin alt boyutu olan “açık fikirlilik” ile yansıtıcı düşünmenin alt boyutu olan “sürekli ve amaçlı düşünme” arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($r= 0,21$, $p= 0,012$). Eleştirel düşünmenin “açık fikirlilik” alt boyutu ile yansıtıcı düşünmenin “sorgulayıcı etkili öğretim” alt boyutu arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($r= 0,23$, $p=0,012$). Eleştirel düşünmenin “meraklılık” alt boyutu ile yansıtıcı düşünmenin “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutu arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($r= 0,24$, $p=0,07$). Eleştirel düşünmenin “meraklılık” alt boyutu ile yansıtıcı düşünmenin “sorgulayıcı etkili öğretim” alt boyutu arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($r=0,26$, $p=0,004$). Eleştirel Düşünmenin “meraklılık” alt boyutu ile yansıtıcı düşünmenin “öngörülü içten olma” alt boyutu arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($r=0,20$,

p=0,31). Eleştirel düşünmenin “kendine güven” alt boyutu ile yansıtıcı düşünmenin “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutu arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($r=0,24$, $p=0,09$). Eleştirel düşünmenin “doğruyu arama” alt boyutu ile yansıtıcı düşünmenin “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutu arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($r=0,23$, $p=0,01$). Eleştirel düşünmenin “doğruyu arama” alt boyutu ile yansıtıcı düşünmenin “öngörülü içten olma” alt boyutu arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($r=0,23$, $p=0,01$). Yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan İngilizce öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğine verdikleri cevaplar arasında korelasyona bakılmıştır. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bu ilişki 0,21 ile 0,24 arasında değişmiştir. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında genel korelasyon sonucu 0,22’dir ($p=0,02$).

4.3. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerin den Elde Edilen Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine uygulanan ölçeklerde araştırmacıların yeni ilköğretim İngilizce programı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadıkları, eğer aldılarsa bu eğitimin ne gibi faydalar sağladığı ile ilgili ve öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için neler yapabilecekleri ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Hizmet içi eğitim faaliyetine katıldıklarını belirten öğretmenler katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetinin oldukça yetersiz olduğunu, programı tanımaya yönelik bir eğitim alamadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğrencilere eşit davranmak gerektiğini, onların özgür birer birey olduklarının farkına varmalarını sağlamaları gerektiğini, olaylara farklı açılardan bakmayı öğretmek gerektiğini, demokratik ortamlar sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıfta tartışma ortamı yaratarak farklı görüşlerin açığa çıkmasına zemin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek içinse öğrencilerin çok yönlü iletişime açık olmaları sağlanması gerektiği, onları “ben

merkezli” düşünceden çok “benim yerime bir başkası” düşüncesi aşılarmaya çalışılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında eleştirel düşünme de olduğu gibi onl arın özgür bireyler olduklarının farkına varmalarını sağlamak ve demokratik ortamlar oluşturmak gerektiği vurgulanmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Ülkemizde 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim İngilizce programında çağdaş yaklaşımları temele alan yeni eğitim programı uygulamaya konulmuştur. Finney (2002)’e göre, programların odak noktası öğrenci ve öğrenme olmalıdır. Her aşamada da değerlendirme yapılmalıdır.

Uygulamaya koyulan bu yeni programda eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir. Programdaki bu becerilere ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesi için öncelikle programın sınıf içindeki uygulayıcıları olan İngilizce Öğretmenlerini eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri araştırılmalıdır. Bu sebeple, gerçekleştirilen bu tez çalışmasının genel amacı yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda programı uygulayan İngilizce Öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerinin hangi seviyede olduğuna bakılmıştır. Ayrıca programı uygulayan İngilizce Öğretmenlerinin eleştirel düşünceleri ile yansıtıcı düşünceleri arasında bir korelasyon olup olmadığı incelenmiştir.

Yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durumda erkek ve kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı olmadığı ortaya çıkmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında, ölçeğin açık fikirlilik ve meraklılık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre 1-5 yıllık kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin, 6-10 yıllık kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinden farklı bulunmuştur. Bu durum göreve yeni başlayan (1-5 yıl) İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonucun, üniversitelerde uygulanan İngilizce öğretim programından kaynaklandığı düşünülebilir. Anlamlı bir farklılık oluşturmamakla beraber, doğruyu arama alt boyutunda 1-5 yıllık kıdeme sahip olanlar ölçek maddelerine kısmen katılıyorken, 6-10 yıl ile 10 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar katılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında, ölçeğin sistematiklik alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre p rogramla ilgili hizmet içi eğitim almayan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri hizmet içi eğitim alanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Nitel bulgulara bakıldığında hizmet içi eğitim alanlar eğitimden memnun kalmadıklarını, bu eğitimi yeterli ve faydalı görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük çıkması normal karşılanabilir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durumda eğitim, fen -edebiyat ve diğer fakültelerden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünen bireylerin yansıtıcı düşündüğü vurgulanmaktadır (Ünver, 2005). Bu durumda aşağıda yansıtıcı düşünmeye ilişkin sonuçlar verilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerine bakıldığında, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durumda erkek ve kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir. Anlamlı bir farklılık oluşturmamakla beraber, ölçeğin sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda ölçek maddelerine kadın öğretmenler tamamen katılırken, erkek öğretmenler çoğunlukla katılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerine bakıldığında, ölçeğin sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Buna göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda 1 -5 yıllık kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, 6 -10 yıllık kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı bir farklılık oluşturmamakla beraber, öngörülü ve içten olma alt boyutunda ölçek maddelerine 1-5 yıllık kıdeme sahip olanlar tamamen katılırken, 6 -10 ile 10 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar çoğunlukla katılmıştır. Aynı şekilde Anlamlı bir farklılık oluşturmamakla beraber ölçeğin sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda ölçek maddelerine 6-10 yıllık kıdeme sahip olanlar çoğunlukla katılırken, 5 -10 ile 10 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar tamamen katılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerine bakıldığında, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak ‘mesleğe bakış’ ve ‘sürekli ve amaçlı düşünme’ alt boyutlarında, hizmet içi eğitim alan öğretmenler, ölçek maddelerine tamamen katılırken; hizmet içi eğitim almayan öğretmenler çoğunlukla katılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerine bakıldığında, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, mesleğe bakış alt boyutunda eğitim fakültesi mezunları, ölçek maddelerine çoğunlukla, fen edebiyat fakültesi mezunları tamamen, diğer fakülte mezunları ise kısmen katılmıştır.

Yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan İngilizce öğretmenlerinin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğine verdikleri cevaplar arasında korelasyona bakılmıştır. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında 6x7’lik tabloda alt boyutlarının korelasyonunda 42 korelasyonlarında sadece 8’inde istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bu ilişki 0,21 ile 0,24 arasında değişmiştir. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında genel korelasyon sonucu 0,22’dir ($p=0,02$). Anlamlı bir ilişki görülmekle birlikte bu ilişkinin derecesi düşüktür. Buradaki sonuç alan yazın çalışmalarını kısmen desteklemektedir. Wilson ve Jan (1993)’a göre eleştirel düşünme becerilerinden neden bulma, örgütleme ve yordama becerileri, yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerilerinin kapsamında bulunmaktadır. Ünver (2005, 5) , bir kişinin eleştirel düşünürken aynı zamanda yansıtıcı düşündüğünü vurgulamaktadır. Ancak; bu vurgu bir derece ile belirtilmemiştir. Diğer taraftan Semerci (2007, 1363), eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında sıkı bir bağ olduğunu vurgulamaktadır. Bu vurguda eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasındaki korelasyonu, iki ayrı uygulamada 0,687 ve 0,611 ($p<0,01$) bulmuştur. Sonuçlara göre, bu araştırmanın sonuçları birebir örtüşmemektedir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan durum şu şekildedir: Yabancı dil öğretimi artık uluslar arası bir yatırım olmuştur (Nunan, 1989). Çocukların küçük yaşta dil öğrenmeleri uygun görüldüğü için (Lust, 2006 ; Dikdere, 2003), bu yatırım küçük yaşlara dönük olmalıdır. Türkiye’de de 4. ve 5. sınıflarda dil öğretimi isabetli olmuştur. Bu çalışmada, İngilizce öğretmenleri 5 üzerinden 4. ve 5. derecede

eleştirel ve yansıtıcı düşünmektedirler. Bu onların araştırma formlarına verdikleri bilgilerle ortaya konulmuştur. Kontrol için bir gözlem yapılmamıştır. Kontrol amaçlı, açık uçlu sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Sonuçta bu İngilizce öğretmenleri eleştirel ve yansıtıcı düşündükleri için, İngilizceyi bu bağlamda öğretmeleri beklenir.

5.1. Öneriler

Araştırmaya ve araştırmacılara ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. İngilizce öğretmenleri eleştirel ve yansıtıcı düşünmektedir. Öğrencilerinin de eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini sağarlarsa dil öğretimi daha etkili ve kalıcı olabilecektir.
2. Nitel verilerden elde edilen bulgular sonucu öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitimlerin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yeni ilköğretim İngilizce programının etkililiği için İngilizce öğretmenlerine kapsamlı hizmet içi eğitim verilmelidir. Ayrıca, bu hizmet içi programında, öğrencileri eleştirel ve yansıtıcı düşündürerek dil öğretimi etkinliklerine yer verilmelidir.
3. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında yapılan çalışmalarda 0,22 ile 0,687 arasında değişen korelasyonlar bulunmuştur. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkinin derecesinin daha da netleşmesi için benzer araştırmalara ihtiyaç vardır.
4. Bundan sonraki araştırmalar için örneklem daha geniş tutularak daha fazla öğretmene ulaşılabilir; böylece daha geçerli sonuçlar elde edilebilir.
5. Bu çalışmada ilköğretim I. Kademe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda ilköğretim II. Kademe öğretmenlerinin de görüşlerine başvurulabilir.
6. Daha zengin veriler elde etmek için bundan sonraki araştırmalarda nitel boyuta daha fazla yer verilebilir.
7. Yeni ilköğretim İngilizce programının etkililiği için öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeyleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Allen, J. D. , Razvi, S. (2006). Students' Perspectives, Levels Of Epistemological Understanding, And Critical Thinking Dispositions Related To The Use Of Case Studies In An Educational Psychology Course. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, San Francisco.
- Allen, R. M. , Casbergue, R. M. (1997). Evolution Of Novice Through Expert Teachers' Recall: Implications For Effective Reflection On Practice. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 741- 755.
- Alp, S. , Taşkın Ş. Ç. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşünmenin Önemi Ve Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme. *Milli Eğitim*, 178, 311- 319.
- Barrel, J. (1991). Reflective Teaching For Thoughtfulness, A. L. Costa (Ed.) *Developing Minds: A Resource Book For Teaching Thinking*, (Volume 1) (p.207- 210). Virginia: ASCD.
- Bilgin, A. , Eldeleklioğlu, J. (2007). An Investigation Into The Critical Thinking Skills Of University Students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 55- 67.
- Bloom, B. S. , Hill, W. H. (1979). *Taxonomy Of Educational Objectives*, Longman, New York.
- Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metodları*. Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Chaffe, J. (1988), *Thinking Critically*. Houghton Mifflin Company, New York.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*. (4. baskı). Pegem Yayınevi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: D. C. Health & Company.

- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim Eğitim Felsefesine Giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dikdere, M. (2003). Assumptions About Children's Language Learning, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 69-73.
- Doğan, Y. Z. (2007). "Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarında Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Edman, L. R. O. , Robey, J. , Bartt, W. M. (2002). Critical Thinking, Beliefs Bias, Epistemological Assumptions, And The Minnesota Test Of Critical Thinking. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Education Reserach Association*, New Orleans, LA.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. USA
- Epp, S. (2008). The Value Of Reflective Journaling In Undergraduate Nursing Education: A Literature Review. *International Journal Of Nursing Studies*, 45, 1379- 1388.
- Er, K. O. (2006). "İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf İngilizce Programlarının Değerlendirilmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersöz, A. , Çakır, A. , Cephe, P. T. , Peker, B. G. , Özkan, N. , Büge, C. ve Özmen, D. (2006). *English Language Curriculum for Primary Education (Grades 4, 5, 6, 7 and 8)*.
- http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&do=s_earch&query
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

- Evers, A. (2007). "Does Discipline Matter? Pedagogical Approaches To Critical Thinking In English For Academic Purposes (EAP) And Economics". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Carleton University Faculty Of Graduate Studies And Research, Ottawa.
- Finney, D. (2002). *The ELT Curriculum: A Flexible Model For A Changing World* (Edited by J. C. Richards, W. A. Renendya. In Methodology In Language Teaching And An Anthology Of Current Practice). England: Cambridge Press.
- Florio-Hansen, F. D. (2006). How To Become A Successful Language Learner, Learner Autonomy, Styles And Strategies Revisited. *Dil Dergisi*, 133, 29-59.
- Francis, D. (1995). The Reflective Journal: A Window To Preservice Teachers' Practical Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 229- 241.
- Fuller, G. E. (2001). *Yabancı Dil Nasıl Öğrenilir?*. (Çev. Z. Avşar), İstanbul: Avesta Yayınları.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal Of Technology Education*, 7 (1), 22- 30.
- Gören, S. Ç. (2008). "An Evaluation Of The Teaching English To Young Learners Course In Gazi University ELT Department With Reference To The New English Language Curriculum For Primary Education ". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, N. (2007). "An Analysis Of The Revised English Curriculum For Primary School Grade 4 From A Cross - Curricular Standpoint: Compatibility With The Social Sciences Curriculum". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, S. (2005). "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi ". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, H. (1997). “Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kökdemir, D. (2003). “*Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*”, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lust, B. C. (2006). *Child, Language Acquisition and Growth*. England: Cambridge University Press.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. England: Cambridge University Press.
- MEB. (2005). *Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları*. http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf adresinden 12 Kasım 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, A. R. (2006). “An Analysis Of ELT Teachers’ Perceptions Of Some Problems Concerning The Implementation Of English Language Teaching Curricula In Elementary Schools”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Paul, R. ve Elder, L. (2008). *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar*. (Çev. M. B. Fidan). www.criticalthinking.org adresinden 24 Temmuz 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Paul, R. , Scriven, M. *National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction*, www.criticalthinking.org. 2004.
- Quian, L. (2007). Critical Thinking And Educational Ideal. *US- China Education Review*, 4 (1), 45- 47.
- Renaud, R. D. (2002). “The Effect Of Higher - Order Questions On Critical Thinking Skills”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University Of Western Ontario Faculty Of Graduate Studies, London.

- Sak, E. Ö. (2008). “İlköğretim I. Kademe İngilizce Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. United States of America; Basic Books.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (127), 64- 70.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen Ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (3).733-740.
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Geliştirilebilir mi?. *Yaşadıkça EğitimDergisi*. 66, 30-34.
- Sümen, G. (2008). “An Evaluation Of The New English Coursebook Of The Fourth Grade Of State Schools InTurkey And Preparing Supplementary Materials In Reference With The New English Curriculum”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahhüseyinoğlu, D. (2007). Educational Games For Developing Critical Thinking Skills: Pre- Service English Language Teachers’ Views. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 266- 273.
- Şanal, E. S. (2006). “Developing Reflective Teachers: A Study On Perception And Improvement Of Reflection In Pre- Service Teacher Education”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, H. (2007). “A Teacher Development Program For Young Learners Of English: An Action Reserach”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TDK. (2008). *Türkçe Sözlük*, 1. Ankara.
- Taşpınar, M. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.

- Tok, Ş. (2008). The Effects Of Reflective Thinking Activities In Science Course On Academic Achievements And Attitudes Toward Science. *Elementary Education Online*, 7 (3), 557- 568.
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitimin Bilimsel Temelleri*. E. Toprakçı. (Ed.), Eğitim Üzerine. Ankara: Ütopya Yayınları, 119-150.
- Urzua, A. , Vasquez, C. (2008). Reflection And Professional Identity In Teachers' Future- Oriented Discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1935- 1946.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ünver, G. (2005). Yansıtıcı Düşünme, Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme 'Teori ve Teknikler' (7. Basım)*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vural, A. R. , Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi Ve Bir Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 38- 43.
- www.geocities.com/ualtunay.geo/yansitici.html adresinden 8 Eylül 2007 tarihinde indirilmiştir.
- www.chiron.valdosta.edu adresinden 21 Mart 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Xie, Y. , Ke, F. , Sharma, P. (2008). The Effect Of Peer Feedback For Blogging On College Students' Reflective Learning Processes. *Internet and Higher Education*, 11, 18- 25.
- Yanık, A. E. (2007). "A Study Of English Language Curriculum Implementation In 6th, 7th And 8th Grades Of Public Primary Schools Through Teachers' And Students' Perceptions". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Watson, G. & Glaser, E. (1980) *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisals: Manual*. Cleveland, OH: Psychological Corp.

- Wilson, J. ve Jan, L. W. (1993). *Thinking For Themselves Developing Strategies For Reflective Learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Zeichner, K. M. ve Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates.
- Zincir, B. (2006). “5th Grade English Teachers’ Evaluations Of Curriculum Objectives”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

1. İzin Belgesi
2. Yeni İlköğretim İngilizce Programı
3. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
4. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

EK-1

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.01.311/ 8614
Konu : Anket.

10 Mart 2008

VALİLİK MAKAMINA

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ece MERAL' in hazırlamış olduğu ve ilimiz merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 4.ve 5. sınıf İngilizce dersine giren İngilizce Öğretmenlerine uygulayacağı "Yeni İlköğretim Programı Uygulayan İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri (Elazığ İli Örneği)" konulu tez çalışması müdürlüğümüzce oluşturulan değerlendirme komisyonu tarafından incelenip. uygulanmasında bir sakınca görülmediğinden , söz konusu anketin adı geçen tarafından uygulanmasında müdürlüğümüzce bir sakınca görülmemektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.


Turabi DOĞAN
Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
07./03/2008

Nihat BÜYÜKBAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı
Kat : 5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670
elazigmem@meb.gov.tr /
elazig.meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr
www.bilgisayarliegitimdestek.org

www.baydikiolarokulu.org

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.01.311/ 8614
Konu : Anket.

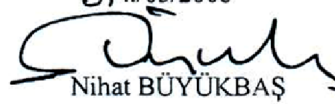
10 Mart 2008

VALİLİK MAKAMINA

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ece MERAL' in hazırlamış olduğu ve ilimiz merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 4.ve 5. sınıf İngilizce dersine giren İngilizce Öğretmenlerine uygulayacağı "Yeni İlköğretim Programı Uygulayan İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri (Elazığ İli Örneği)" konulu tez çalışması müdürlüğümüzce oluşturulan değerlendirme komisyonu tarafından incelenip, uygulanmasında bir sakınca görülmediğinden , söz konusu anketin adı geçen tarafından uygulanmasında müdürlüğümüzce bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.


Turan DOĞAN
Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
07./03/2008

Nihat BÜYÜKBAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı
Kat : 5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670
elazigmem@meb.gov.tr /
elazig.meb.gov.tr



EGİTİM
%100
DESTEK

www.egitimdestekmeb.gov.tr
www.bilgisayarli.egitimdestek.org



www.haydikizlarkula.org

EK- 2

ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM PRIMARY EDUCATION

WHY DO WE TEACH ENGLISH AT DIFFERENT LEVELS AT SCHOOLS?

In our modern world, multilingualism and plurilingualism are highly encouraged because countries need people who are equipped with at least one foreign language to better their international relations socially, politically and economically. The teaching and learning of English is highly encouraged as it has become the lingua franca, in other words, the means of communication among people with different native languages. Furthermore, English is the official working language of the United Nations and NATO of which Turkey is a member. Most of the scientific meetings, conferences, symposiums and the like are held in English. Additionally, most of the (approximately

2/3) literature in the various fields of science and technology are in English and at least half, if not more, of the business meetings and agreements, and international trade are done in English. These facts increase the general educational value of English, and make it an indispensable part of the school curriculum.

WHAT ARE THE INSIGHTS THAT WE CAN GET FROM DIFFERENT APPROACHES AND METHODS?

Language teaching proposals have been given different names according to their degrees of abstraction. Traditionally the philosophy at the level of theory and principles concerning the nature of language, language teaching and language learning is called an approach. As for a method, it is the overall plan for the instruction of the target language, which is strictly based on and consistent with the selected approach. A technique, on the other hand, is implementational. It is any activity that actually takes place in the classroom in harmony with the preferred method.

Until 1980s the above conceptualisations or the like were the basic considerations in language teaching. Nowadays the stress seems to have shifted from theoretical formulations to procedure. Recent trends in language teaching are typically learner-centred, that is, their starting point is no longer generalisations about language but rather the learner or learning itself. Neurolinguistic Programming (NLP), Multiple Intelligences (MI) and Whole Brain Learning (WBL) all reflect this tendency.

The twentieth century was characterized by a search for better ways of teaching foreign languages. People generally believed that solution to the language teaching problem could only be found in new approaches and methods. Linguistic theories like Structuralism, psycholinguistic theories like Piaget's Cognitivism or Chomsky's Nativism, psychological theories like Behaviourism as well as sociolinguistic and pragmatic theories have all contributed to the formulation of approaches and methods. Most applied linguists thought that a method based on a sound linguistic theory and a learning theory could be used to teach foreign languages everywhere independently of the teaching/learning context.

The direct method replaced grammar translation in the first quarter of the twentieth century. Then starting from 1950s until 1970s the audiolingual method became very popular. With the emergence of Chomsky's transformational grammar, structuralist and behaviourist bases of audiolingualism came under fire in 1970s, and as a result, some unorthodox methods appeared especially in the United States: the silent way, total physical response, community language learning and suggestopedia. Following this period which did not last very long came communicative language teaching overshadowing all the previous approaches.

The Grammar Translation Method: The grammar translation method is still one of the most popular and favourite models of language teaching. It has been rather resistant to educational reforms and remained a standard and widely used methodology. However, one could easily say that it has hardly contributed to language learning, because it emphasizes grammatical structures rather than the learner's communicative ability in the target language. The learner remains under the influence of the mother tongue all the time because all the explanations and translation practices involve the first

language. Moreover, this method is not based on any theoretical or practical research concerning the nature of language or how it is learned.

The Direct Method: Followers of this method based their teaching on phonetics and scientific grammar. They believed that foreign language learning was similar to first language acquisition. They conducted classroom instruction in the target language. They taught grammar inductively with words used frequently in daily life. They taught concrete vocabulary items through pictures and objects, and they taught abstract vocabulary items by association of ideas. The method was very popular at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth. It was not easy to use, mainly because of the constraints of budget, time, and classroom size. This method did not disappear completely but eventually led to the birth of the Audiolingual Method. With its insistence on the use of the foreign language in classroom communication, this method can be compared to the "immersion" techniques of today. It had almost nothing to say about advanced learners.

The Audiolingual Method: It was based on the scientific descriptive analysis of the target language and the behaviouristic psychologists' learning theory of conditioning and habit-formation. The following are the characteristics of this method:

- Based on the descriptive, structural, and contrastive linguistics of 1950s

- Interpretation of learning in terms of stimulus and response, operant conditioning and reinforcement

- Dependence on mimicry and memorisation of set phrases

- Teaching structural patterns by means of repetitive drills

- Focus on syntax rather than on morphology

- Learning vocabulary in context

- Use of tapes and visual aids

- Focus on pronunciation

- Immediate reinforcement of correct responses

But its popularity died out after 1960s. It failed to promote communicative ability as it paid too much attention to memorisation and drilling. It ignored the role of meaning, context, meaningful use and culture in language learning.

Suggestopedia: Drawing upon Soviet psychological research on extrasensory perception, Lozanov (1979) developed a method for learning a language using relaxation as a means of acquiring new knowledge. In this method, music played a major role and followers of this method presented their lessons with classical music in the background and students sitting in comfortable seats. Only in this way could students be "suggestible."

The weaker point of this method is that we do not know what happens if our classrooms lack such facilities as comfortable seats and Compact Disk players. A relaxed mind and a comfortable atmosphere may be of help in any method not only in suggestopedia.

The Silent Way: The Silent Way, unlike Suggestopedia, is based on cognitive rather than affective arguments. It promotes a problem-solving approach to learning. The teacher remains silent not yielding to the tendency to explain everything to the students.

The Silent Way is criticised for being very harsh, as the teacher was distant and, in general lines, the classroom environment was not conducive to learning.

Integrated Approach: Traditional methods failed to give learners an opportunity to gain realistic experience to use language communicatively. Hence integration of skills and components of language has gained importance in teaching and learning a language. This integration includes four primary skills (listening, reading, speaking and writing) and other associated or related skills such as knowledge of vocabulary, spelling, pronunciation, syntax, meaning and usage.

Task-based, content-based, and communicative approaches are the common types for integration of the skills. In these approaches using pair work and group work increases student interaction and collaboration.

Communicative Language Teaching: The need for real communication has led to the emergence of the Communicative Language Teaching Approach. This approach defined the construct of communicative competence together with language functions and argued that learners are expected to be able use. Drawing the attention to the nature of styles and nonverbal communication, it encourages teachers to teach actual communication, not merely structures out of context.

The basic premises of this approach are the following:

Focus on all of the components of communicative competence, not only grammatical or linguistic competence

Engaging learners in the pragmatic, functional use of language for meaningful purposes Viewing fluency and accuracy as complementary principles underpinning communicative techniques Using the language in unrehearsed contexts

Based on the cognitive theory, this approach draws attention to areas neglected in audiolingualism such as creativity and meaningful use of language. Methods like Task -Based Teaching and Content- Based Teaching can be considered to be based on Communicative Language Teaching.

Brain-based Learning: This learning theory is based on the structure and function of the brain.

As long as the brain is not prohibited from fulfilling its normal processes, learning will occur. Every person is born with a brain that functions as an immensely powerful processor. Traditional schooling, however, often inhibits learning by discouraging, ignoring, or punishing the brain's natural learning processes.

The core principles of brain-based learning state that:

1. The brain is a parallel processor, meaning it can perform several activities at once, like tasting and smelling.
2. Learning engages the whole physiology.
3. The search for meaning is innate.
4. The search for meaning comes through patterning.
5. Emotions are critical to patterning.
6. The brain processes wholes and parts simultaneously.
7. Learning involves both focused attention and peripheral perception.
8. Learning involves both conscious and unconscious processes.
9. We have two types of memory: spatial and rote.
10. We understand best when facts are embedded in natural, spatial memory.
11. Learning is enhanced by challenge and inhibited by threat.
12. Each brain is unique.

Under the light of these principles, educators should let students learn in teams and use peripheral learning. Teachers should structure learning around real problems, encouraging students to also learn in settings outside the classroom and the school building.

Neuro-Linguistic Programming (NLP): Neuro-Linguistic Programming is an extremely powerful concept in that it contains many of the positive and useful aspects of modern psychology. Neuro refers to how we use the neurology of the brain to express it, and in the best way that we can (linguistic), and thus be able to program our mind to think and act in different ways. This in turn will help us move toward the achievement of our goals. We may like to think of NLP as a means of achieving excellence made possible by becoming aware of the difference that makes the difference and experimenting with faith.

1. NLP shares many of the concepts of brain-based-learning.

Everything we experience of the world comes to us through the neurological channels of our sensory channels. When the moments in our lives, either good or bad are "experienced" they are

transformed into internal experiences as images (visual), sounds (auditory), body sensations (kinesthetic), smells (olfactory) and tastes (gustatory). VAKOG in fact provides us with the natural “languages” of our brain.

2. NLP values the expression of emotions.

The results of recent neuroscientific research prove that emotion is as necessary as cognition for learning to take place. In other words, emotions are critical to learning. Today, we know that thought and emotion work together and function as a whole unit to enrich our knowing. If education can aim at

or focus on the issues which students speak about with excitement, hope, fear, or anger, then learners will have greater success in remembering what is taught to them.

3. NLP can engage learners in the learning process and, thus, maintain a high degree of motivation. Despite the fact that their attention span is short, it is easy to maintain a high level of motivation with young learners. A very simple way is to focus on the various sensory qualities of any experience in order to make them enjoyable and memorable.

4. NLP can enhance children's creativity.

The power to imagine can be more powerful than physical practice. In particular, by helping learners to use the unused analogical part of their brains, we can help them to become aware of what their creative capacities truly are.

5. NLP can help children to become aware of people's inner worlds, as well as their own. If we track the root of kind feelings, we can see that they reach back into childhood and that affection and good will are born in love and in care and concern for the surrounding world. NLP can sensitise young children to themselves and other people around them and train them in taking responsibility for the environment.

The Theory of Multiple Intelligences: According to Howard Gardner, human intelligence can be defined as "a set of skills that enable a person to resolve genuine problems encountered in life, and the ability to create an effective product or offer a service that is valued in a culture, and the potential for recognizing or creating problems, thereby establishing the necessity for the new knowledge". Gardner's view of intelligence suggests that all human beings possess at least eight different intelligences and the eight intelligences are as follows:

Verbal/Linguistic Intelligence is related to words and language, both written and spoken. People having highly developed verbal/linguistic intelligence like reading, telling jokes, making up stories and poetry, playing word games, creative writing, formal speaking, learning new words, and debating. Logical/Mathematical Intelligence refers to the ability to handle chains of reasoning and to recognize patterns and order. Individuals who have highly developed logical/mathematical intelligence enjoy solving puzzles and other problems, working with numbers and mathematical formulas and operations, figuring things out, analyzing things, and working with abstract patterns and relationships. Musical/Rhythmic Intelligence includes the capacity to recognize and use the rhythmic and tonal patterns. Those who possess a highly developed musical/rhythmic intelligence like singing, playing musical instruments, writing songs, listening to a wide variety of music.

Bodily/Kinaesthetic Intelligence is the ability to use one's whole body to express ideas and feelings. People having this type of intelligence are good at dancing, running, swimming, working with their hands, using body language and other physical gestures, and demonstrating how to do something. Visual/Spatial Intelligence refers to the ability to comprehend shapes and to create mental images. Individuals having a highly developed visual/spatial intelligence like reading maps, finding their way around new places, drawing, painting, making interesting designs and patterns, and building things. Interpersonal/Social Intelligence includes the ability to communicate verbally and nonverbally, to cooperate and collaborate with others, to notice and make distinctions among other individuals, and to see things from other people's points of view.

Intrapersonal/Introspective Intelligence involves the capacity to understand your inner self, to assess your strengths and weaknesses, to reflect on your inner moods and intuitions.

Naturalist Intelligence is an individual's ability to identify and classify patterns in nature. Individuals having naturalistic intelligence are aware of their surroundings and changes in their

environment, and they like field trips, expeditionary activities, hiking, camping, and other activities relating to the natural environment.

Gardner claims that each person has all these intelligences to a lesser or greater degree. All intelligences need to be equally valued and they can be taught and strengthened.

What we learn from learning styles theories and the Multiple Intelligences Theory is that not all people have the same abilities and interests; therefore, not all of us learn in the same way. As teachers, we should give our students the skills and the opportunity to use their abilities and enhance them throughout their lives. In other words, we need to help our students discover and develop their talents to become self-motivated and competent lifelong learners. They should know that we respect and support their own particular strengths.

WHICH APPROACH TO COURSE DESIGN SHOULD WE ADOPT?

Given the fact that in recent years, the shift has moved from more teacher-centred approaches to more learner and learning-centred approaches, process-oriented approaches to curriculum design should be adopted. The basic theoretical hypothesis in process-oriented approaches is that underlying any language behaviour are certain skills and strategies which the learners use in order to comprehend or produce discourse. The learning situation is important since learners become aware of their abilities and potential in the learning situation. Understanding how learning takes place is also important because it motivates learners to tackle with target language tasks on their own even after the end of the course which leads to learner autonomy (independence).

In most of the Turkish schools, English is taught as an isolated subject in the curriculum; hence, a possible innovation is thought to be teaching English through a cross-curricular model. Cross-curricular studies can be a way of teaching English through content in which the target language is the vehicle of interaction and knowledge, not the subject matter. Cross-curricular studies facilitate learning, integrating all subjects through the use of foreign language, allowing learners to inquire and connect experience and knowledge. By bringing together several disciplines and making content connections across subjects (subjects: mathematics, science, arts, music, social studies, etc.) in the classroom, we can show learners that a topic is relevant, related to their real world and previous experience.

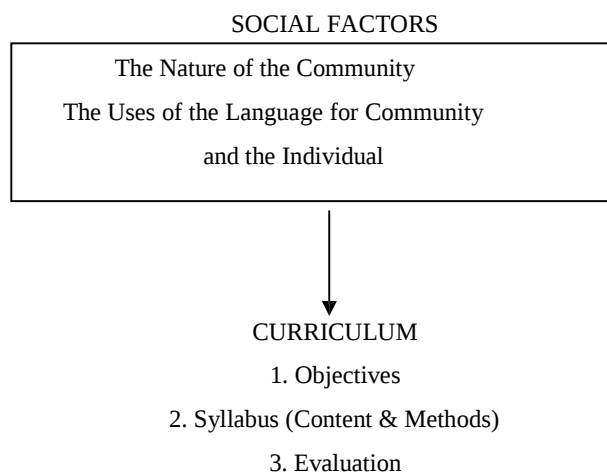
WHAT ARE THE COMPONENTS OF A COURSE?

The components of a course will be the curriculum, syllabus, and the teaching materials.

A. Curriculum

A curriculum is a statement that specifies learning objectives, the selection and sequencing of linguistic data and a way to evaluate the set objectives. It contains a broad description of general goals which reflect an overall educational-cultural philosophy. In a way it is the reflection of the national education policy. A curriculum is the result of the social factors which covers four interrelated elements: objectives, content, methods, and evaluation.

Once the skills, knowledge and attributes that the course requires have been identified, they need to be written as objectives. The way the objectives are written depends on the educational philosophy of the curriculum designer.



B. Syllabus

Syllabus is regarded as the content of a course or the subject matter to be covered. It covers the selection and ordering of linguistic data. In short, a syllabus provides information about what should

be studied and how that particular content should be selected and sequenced. It must have a starting point which must be exactly where the students actually are and an end point which must be where the students will be at the end of the course.

A complete syllabus specification will include all aspects: structures, functions, situations, topics, skills, tasks. Since the aim is to promote the learner's ability to use the language correctly and appropriately, all types of syllabuses can be integrated by bringing the strengths of all of them together. In fact when this is the case, we can talk about using mixed syllabus. The mixed syllabus we aim to design will have elements taken from the grammatical/structural syllabus (grammatical structures), the situational syllabus (the context in which interaction occurs), the topical/theme-based syllabus, the notional/ functional (communicative) syllabus (Usage / Notions + Syntactic Structures and Use/ Functions in Coherent Discourse), the procedural/task -based syllabus (tasks that are relevant to the real world language needs of the student) and the skills-based syllabus (language or study/academic skills).

In fact, when we use a mixed type, we can easily integrate the ELP in our syllabus. The ELP supports any foreign language curriculum that aims to develop learners' communicative proficiency. Hence, the communicative aspect (functions and notions) should be included. What is more, the pedagogical functions of the ELP – making the language learning process more transparent to learners, helping them to develop their capacity for reflection and self-assessment, and thus enabling them gradually to assume more and more responsibility for their own learning – coincides with the emphasis on learning how to learn and developing critical thinking skills that are found in contemporary language teaching approaches and methods. Therefore, skills (both language and study skills) and tasks should be included in the syllabus.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) has been accepted by the members of the European Union and will be implemented in member countries by 2010. CLIL refers to any dual- focused educational context in which a foreign language is used as a medium in teaching and learning of non-language content. This approach can be implemented in differing ways depending on the age- range and location of learners. A suggested model is:

For 6-10 year olds- "language showers" involving 30 minutes to one hour exposure per day.

For 10-14 year olds- "language encounters" involving experiential blocks of some 40 hours before or parallel to formal language instruction.

For 14-19 year olds – "academic streams" involving some 5-10 hours per week / or "competence building" for 16-19 year olds in vocational education and training.

To the extent that the Turkish national education policy and curriculum allows, the best seems to adopt a topic-based approach where topics are selected in a cross-curricular manner. The goals and objectives should be set on a functional-notional and skills-based model.

Which Syllabus Format Should Be Employed?

When designing a syllabus, what we must reconcile is that language is infinite, but a syllabus must be finite. Moreover, this finite or selected content requires some kind of organization, or format in a shape which is best suited to the objectives of the course.

The cyclical format enables teachers and learners to work with the same subject matter more than once, but each time a particular one reappears, it is at a more complex or difficult level. In the cyclical shape, the concept is that new subject matter should not be introduced once in a syllabus and then be dropped; rather, it should be reintroduced in different manifestations at various times in the course.

C. Evaluation

It is a known fact that evaluation procedures must be in line with the teaching methods and techniques. Hence, the suggested evaluation devices are all taken from the European Language Portfolio. The Principles and Guidelines approved by the Council of Europe (DGIV/EDU/LANG (2000) define the three components of the ELP as follows:

- The Language Passport section provides an overview of the individual's proficiency in a foreign language (English, in our case) at a given point in time. The overview is defined in terms of skills and the common reference levels in the Common European Framework. It records formal qualifications and describes language competencies and significant language and intercultural learning experiences. Furthermore, it includes information on partial and specific competence. The Language Passport allows for self-assessment, teacher assessment and assessment by educational institutions and examinations boards. It requires that information entered in the Passport states on what basis, when and by whom the assessment was carried out.

- The Language Biography facilitates the learner's involvement in planning, reflecting upon and assessing his or her learning process and progress. It encourages the learner to state what he/she can do in each language and to include information on linguistic and cultural experiences gained in and outside formal educational contexts. It is organized to promote plurilingualism, i.e. the development of competencies in a number of languages.

- The Dossier offers the learner the opportunity to select materials to document and illustrate achievements or experiences recorded in the Language Biography or Passport.

The school, institution or the Ministry may choose different models when recognizing such an evaluation device. One possibility is to start with the DOSSIER, in which learners are encouraged to keep the best examples of their work. They can include any evidence of their language proficiency they can show (e.g., postcards they have written, letters, essays, projects, audio or video recordings, lists of books they have read, certificates, diplomas, etc.). At a somewhat later stage, learners may be introduced the BIOGRAPHY component. They may be guided to start setting their own learning targets and reviewing their learning progress. Later still, the PASSPORT can be introduced. Learners can be shown how to come to terms with their developing linguistic identity by engaging in self-assessment based on the Council of Europe's common reference levels. This model seems to be the best for primary and lower secondary levels.

For the FIRST (4th and 5th grades) and SECOND (6th, 7th and 8th grades) stages of primary education, learners can stick to DOSSIER as they will not have sufficient linguistic and educational experience to move on to the BIOGRAPHY or the PASSPORT.



For younger learners, the DOSSIER may be rather like a scrap book in which target language materials are collected to complement or "decorate" the textbook and provide a focus for ownership of the foreign language learning process and the language itself. The DOSSIER can include worksheets, activities, quizzes, craft work etc. In addition to demonstrating their writing skills, learners may wish to

include their speaking skills. They can do this by including an audio or video cassette in their dossier.

Most people, adults and children alike, fear anything that is called a test or an examination. The purpose of tests is to measure how much progress the learner has made in terms of the objectives of the course in question and where he stands compared to other learners locally or even nationally. The critical question is whether there is a more comprehensive and less fearful way of assessing student abilities than the standardized tests.

There has been considerable work to find an alternative to conventional ways of monitoring students' language progress and performance. Assumptions like the affective filter theory make people believe that tests as we know them cause anxiety and therefore they are detrimental to learning. All non conventional ways of assessment have come to be known as "alternative assessment" or "authentic assessment". One could consider the following types of assessment as authentic:

- writing assessment
- portfolio assessment
- classroom assessment
- self assessment
- teacher observation
- anecdotal records
- checklists
- rating scales
- scoring rubrics
- benchmark standards

Characteristics of alternative assessment:

- It is performance-based and realistic.
- It focuses on documenting the student's progress.
- It emphasizes what students know and what they can do rather than what they do not know or cannot do.
- It is criterion-referenced rather than norm-referenced.
- It is inseparably integrated with teaching.
- It is creative.
- It measures the extent to which students can create, reflect, solve problems, collect and use information, and formulate interesting and worthwhile questions.
- It considers individual differences.

Since we propose different kinds of activities to teach English to youngsters, like singing, playing, drawing, dancing etc. in addition to reading and writing, "pen and paper" tests are no good for them. Children do not like tests or any other kinds of examination for that matter. Even if they did, ordinary tests would still be incongruent with the way we teach them. So a good solution would be "portfolio assessment" mentioned above.

One advantage of using portfolio assessment with young learners is that the teacher and the parent can discuss and review the child's development on a concrete basis rather than discuss the learner's performance in the abstract.

Portfolio assessment is particularly useful with young learners of English because it tells us what they can do. Unlike standardized tests, pupils are "evaluated on what they integrate and produce rather than on what they are able to recall and reproduce". Although there is no single definition of portfolio

assessment, the main goal is to gather evidence about how students are approaching, processing, and completing real-life tasks in a particular domain.

Of course portfolio assessment has its pitfalls. First of all, it is difficult to compare an assessment to similar assessments made by other teachers in other settings. Portfolio assessment has yet to prove the ability to provide generalizable information for comparison purposes over time on a large scale basis. An attempt to use assessment for such a purpose may cost too much in terms of money and time. Teachers assess students' progress informally and their assessments may be faulty depending upon their skill as a judge of various indicators. Teachers may be influenced by unrelated factors like good handwriting.

Standardized tests are definitely more reliable and valid but unfortunately they fail to measure active skills, such as writing, speaking, acting, convincing, bargaining and many other language functions that are considered crucial and often taught in primary schools or in any school for that matter.

Does it have to be that way though? Perhaps we can secure reliability and validity at the same time by training teachers in the following skills:

- observing, interpreting and, documenting learners' use of language
- designing classroom tests and assessment tasks
- analysing test results
- providing diagnostic feedback to learners
- evaluating the quality of tests and assessment tasks
- evaluating the quality of learners' language performances according to rating scales
- writing evaluative reports for program administrators.

Still another solution would be the inclusion of one or two standardized test scores in the student's portfolio. The contents of a portfolio are to be determined by the teacher after all. Such an approach would reduce the doubts that parents, students or the teacher might have about the reliability of portfolio assessment.

WHAT ARE ENGLISH LANGUAGE TEACHING MATERIALS?

English Language teaching materials come in three different categories: course material, supplementary materials, and additional materials.

Course material is usually the course book prepared for the learner. Course books play an important role in language classrooms where English is taught as a foreign language because course books often control the instruction as teachers and learners tend to rely heavily on them. Good course books usually come in kits in which there are supplementary materials such as teachers' book, workbook, audio cassettes, video cassettes, and the like. In addition to these, most publishers offer other materials such as posters, flipcharts, flash cards, puppet theatres, sample exam sheets, etc. as additional materials for different age groups and language levels to make teaching and learning more effective. All these supplementary and additional materials relieve the teacher from the pain of finding extra materials to reinforce what has been taught.

Teaching materials fall into three major categories: VISUAL MATERIALS:

- a. teacher, gestures, body and hand movements, facial expressions
- b. blackboard/whiteboard,
- c. magnetboards /flannelboards /pegboards, d. flashcards and/or index cards,
- e. wall charts, posters, maps, plans,
- f. board games, puzzles,
- g. mounted pictures, photos, cartoons, line drawings, h. puppets, objects/realia,

- i. pamphlets/brochures/leaflets/flyers,
- j. equipment operation manuals,
- k. newspapers/ magazines,
- l. overhead projector and transparencies, the opaque projector,
- m. slides, filmstrips, TV programs,
- n. computer software/hardware, o. DVD and video cassettes.

AUDIO MATERIALS:

- a. teacher,
- b. audio cassettes,
- c. records/record players,
- d. CDs/ CD players,
- e. radio programs,
- f..multimedia lab,
- g. the language laboratory (not common today because it is extremely unnatural and not user - friendly).

PRINTED MATERIALS: These are the course book, teacher's book, and workbook (or exercise book/ activity book).

ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM FOR 4TH AND 5TH GRADES

WHY SHOULD CHILDREN LEARN A FOREIGN LANGUAGE?

A number of studies in linguistics and education have suggested that foreign languages should be taught to children as early as possible. The benefits are both personal and social. Personally, children will develop a lifelong ability to communicate with more people and a deeper understanding of their own and other cultures. In addition to that, children may derive other benefits from early language instruction, including improved overall school performance and superior problem -solving skills. Some evidence suggests that children who receive second language instruction are more creative and better at solving complex problems. Furthermore, knowing a foreign language ultimately provides a competitive advantage in the workforce by opening up additional job opportunities in our children's future. They will have access to a greater number of career possibilities. Socially, the benefits are many. Our citizens fluent in other languages can enhance our economic competitiveness abroad, improve global communication, and maintain our political and security interests.

WHY IS IT BETTER FOR CHILDREN TO LEARN A LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL?

Studies have shown -- and experience has supported -- that children who learn a language before the onset of adolescence are much more likely to have native -like pronunciation. A number of experts attribute this proficiency to physiological changes that occur in the maturing brain as a child enters puberty. Of course, as with any subject, the more years a child can devote to learning a language, the more competent he or she will become. In any case, introducing children to alternative ways of expressing themselves and to different cultures generally broadens their outlook and gives them the opportunity to communicate with many more people.

The younger the child is when learning a language, the closer the process comes to acquisition. The child has less biological, neurological, social and emotional barriers that a teacher should overcome. As a result, children become better learners without much resistance to a foreign language.

WILL A FOREIGN LANGUAGE INTERFERE WITH CHILDREN'S NATIVE LANGUAGE ABILITY?

In most cases, learning another language enhances a child's native language ability. Children can learn much about their own language by learning other languages. New vocabulary also helps children learn the meaning of new concepts which may not exist in their native language. Experimental studies (carried out in the USA) have shown that no long-term delay in native language development occurs in children participating in foreign language classes. In fact, children enrolled in foreign language programs score statistically higher on standardized tests conducted in their native language.

WHY IS PARENTAL COOPERATION NECESSARY?

Unless a teacher gets support from the parents, he is bound to tackle with lots of problems. Firstly, parents should be informed about the innovations that have taken place in language teaching field. This way they can be asked not to interfere with the school policy of language teaching and the teacher's methods and techniques. Most probably parents have tried to learn a foreign language before and they will try to impose upon the teacher the methods and techniques that they are familiar with. Having a one or two hour teacher-parent conference may save the teacher one full year of struggling with the misconceptions and wrong beliefs about language teaching/learning.

Secondly, parents can be asked to encourage their child's interest in the language and in other cultures. They can show him or her that they value the ability to speak a second language. They may attend cultural events that feature music, dance, or food from the country or countries where the language is spoken together with their children. If possible, they can provide some books, videos, or other materials in the foreign language. If they are familiar with the language themselves, they can help their child with his or her homework or project works.

WHO ARE YOUNG LEARNERS?

The term 'young learners' refers to children from the first year of formal schooling (6 years old, in our case) to 12 years of age. In some cases language teaching may take place at a younger age, such as 3 to 6. These children are usually referred to as 'very young learners'. Although these age groups are seen as representing one group, there are in fact distinctive differences between what children of 6 years can do and what children of 10 can do. Because when we consider children we need to consider four related but separate developmental areas - physical, cognitive, socio-emotional, and communicative growth.

Physical development refers to physical growth and motor control. As a child matures, the higher portions of the brain develop, and the child attains increased control over finer and finer muscle movement.

Cognitive development is intellectual growth. As a child matures, the methods he uses to organize, store and retrieve information for problem solving and generalization also improve. Each child perceives the world differently as he interprets incoming stimuli in the light of his past experiences.

Socio-emotional development is closely related to the other areas of development. As a child matures, he becomes less egocentric and more social. Each and every day he learns more about the social behaviours, social rules and customs of his society.

Finally, communicative development is also closely related to other areas of development. In order to understand the abstract nature of language, the child has to develop cognitively. In order to be able to produce speech, he has to develop physically. In order to use language and communication appropriately, he has to develop socio-emotionally.

HOW DO YOUNG LEARNERS LEARN?

Between the age of six and 12, the child develops cognitive and communicative skills. In fact by the age of 12, the child will have achieved a level that is almost equal to that of the adult.

Since English language teaching begins at the fourth grade in our country (children at the age of 9 or 10), the learning characteristics of this age group will be mentioned here (see Table 1).

It should be borne in mind that regardless of their age, children need input that is comprehensible, developmentally appropriate, redundant (repeatedly received from a variety of sources), and accurate (grammatically correct with proper word choice and pronunciation). They are eager to use the language productively when it is functional and communicative (representative of actual speech and personally relevant), frequent (ample opportunities to practice), redundant (speak repeatedly on the same topic), and consistent with their identity (less formal, peer-oriented, expressive use of language). The classroom context should be supportive and motivating, communicative and referential (speaking in real time, about real events and objects, to accomplish real goals), developmentally appropriate, and feedback rich (no formal correction but feedback and correction in the process of natural communication).

Table 1. 10 – 12 year olds

Characteristics	Implications	Need
Longer attention span compared to younger learners	Greater range of activities possible in class	Opportunities to engage in tasks that require focus and commitment
Knowledge of the world growing	More topics can be addressed	Stimulation, e.g. information from internet or cross-curricular
Taking learning more seriously	Can be given responsibility	Chances to be independent
Still children	Have need for security and pleasure	Teacher sensitive to their needs and moods
More cooperative with peers	Can do more group work	Variety of grouping in class i.e. work on own, in pairs, in group, as class
Intellectual, motor and social skills developing	Can be challenged more	Activities that challenge them
Developing own learning strategies	Children won't all react in the same way to the same task/topic	Chance to personalize their learning experience

Many teachers imagine that all students will automatically like working with others, but this is not the case. Working together with a partner requires many social skills and sometimes especially very young students prefer to work alone. They love to do things in the presence of others but since they are egocentric they prefer individual activities. They should be given plenty of opportunities to play in teams and to 'help each other' in order to increase the social skills required for cooperative and collaborative work.

WHAT IS THE DISTINCTION BETWEEN LANGUAGE ACQUISITION AND LANGUAGE LEARNING?

When children are the case, the most important distinction between acquisition and learning is the formal school atmosphere. Children are more concerned with the use of language to convey meaning than with correct usage. They want to actually use the language, not to learn about it. Hence, teaching the rules of usage is not necessary for children. Young children are willing to use language without worrying about grammar correctness. They rarely have inhibitions that are typical of teenagers and adults. Furthermore, they have a marvellous ability of imitation. Hence, when they are exposed to a good model, they can learn a language without an accent. Children love to play and learn best when they have fun. Thus, it is better to begin with a play-centred approach, and gradually move to more conscious and cognitive learning as they mature.

Young learners tend to be less self-conscious, inhibited or shy. They are more willing to take risks and less afraid to make errors. So Krashen's affective filter is not yet at work especially if the teacher does not spoil the whole thing by, for example, trying to teach overt grammatical rules. Most children have a natural musical taste, and play is the only activity that the child takes seriously; so, any syllabus for young learners should include such activities. They have innumerable virtues including the following:

1. Singing helps to acquire a sense of rhythm.
2. Songs, rhymes, and chants are wonderful means of teaching stress and intonation patterns of English.
3. Games, including musical ones, constitute a context for language use for children. They become themselves when they play or sing.
4. Games and songs contribute to socialization (they are collective).
5. Craft activities give children a sense of accomplishment.
6. Physical and mental involvement in the production of something concrete and useful makes children forget about the formal side of teaching which often proves counterproductive.

Games are highly motivating because they are amusing and interesting. They encourage and increase cooperation. Furthermore, they are a natural part of children's world. They can be used to give practice in all language skills and to present or practice language components. Games are invaluable tools to provide opportunities for our learners with meaningful and useful language in real contexts. Games are a wonderful tool for both language acquisition and language learning.

Other useful aids can be songs, stories, riddles, puzzles and drawing/colouring activities. These are the things with which children are engaged in their first language. Thus, they can be beneficial for language teaching as well. All these contain authentic language and help us create a natural (or a less formal) atmosphere in the classroom.

Children also love doing tasks and projects. Projects should be appropriate for the age of the student. More complex projects can be used with 10-12-year olds. It is a known fact that students have very different approaches to learning and have distinct preferences and interests. A project work can ensure all are satisfied. They can work at their own pace and do what they feel more suitable for them. Furthermore, while doing a project, students will focus on the process as well as the product.

HOW MUCH ENGLISH AND THE MOTHER TONGUE SHOULD BE USED IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM?

Our aim is to have a classroom in which the teacher and the children speak English all the time. But this goal is not an easy one to achieve. The following tips can be helpful.

Firstly, you can conduct entire lessons in English with children but your use of English must be consistent from the very first lesson. Pace yourself carefully and try to use the same language frequently. You will need to use a lot of body language and facial expressions. You can even maintain discipline in English, because you can communicate your disapproval or anger with your voice, your eyes and your posture. You don't need to use mother tongue.

Secondly, you should accept the fact that children will use their mother tongue when speaking to each other, except during language practice activities. Moreover, children will use their mother tongue to speak to the teacher until they are ready to use English. You should never pretend that you can't speak or understand the mother tongue. It's just that you are an English teacher, so you speak in English. You will also provide a good model for them. They see that a foreigner can speak and communicate in English. You should not force the children to speak to each other in English except during language practice activities. If the children speak to you in mother tongue, understand what they are saying and respond in English. But you should continuously encourage them to communicate in English.

Thirdly, you should not switch to the mother tongue finding excuses for your doing so (such as, the instruction is too long and difficult so I can give it in Turkish). You can simplify the language; if not, you can demonstrate or give examples. If you start switching, the challenge for learners and the real communicative value of language will be lost.

Lastly, never underestimate what your students can do. If you stick to the advice above, you will find that the children's comprehension of spoken English will develop rapidly. At the same time, they will become more confident in their own ability to understand.

WHAT ARE THE ACTIVITY TYPES SUITABLE FOR YOUNG LEARNERS?

General Characteristics	Needs as a result of these	Possible ways of meeting these
Are imaginative	Need to be able to use their	Use prediction and participation;
Are creative	Need to be able to create things	Use art and craft activities
Are energetic	Need to move around and be physically active	Use TPR (Total Physical Response) and activities that require bodily movements; Employ drama and dramatization
Lose their concentration easily	Need activities that appeal and	Use games, songs, riddles,
Have short memories	Need constant recycling of input and activities complete in	Recycle at intervals; employ topic-led work; present anything in meaningful contexts
Are easily excited	Need activities to calm them	Use 'settling activities'
Have emotional needs	Need to feel a part of a group	Employ groupwork
Have limited language skills and experience	Need clarity	Use well-defined, well-experienced activities
Love talking	Need opportunities to talk	Do everything to maximize

GAMES, SONGS, CRAFT ACTIVITIES

If the teacher wants an activity to work, s/he should believe in the activity her/himself and s/he should set it up well. Whatever the activity is, the teacher should follow certain steps:

1. Give short but clear instructions.
2. Demonstrate if necessary.
3. Use instruction checking questions.
4. Go straight to any group/ student that looks confused or is usually slow to catch on and get them started.
5. Go around the class to make sure that everyone is doing the activity more or less correctly. If not stop the whole class and explain again.
6. Make sure you involve all the students at all times.
7. Keep reminding your students that all activities have a teaching aim. (We are going to learn a song now and learn English at the same time).

Craft Activities

Craft activities are extremely useful as learners can develop their listening and reading skills while following the written or oral instructions. Teachers should always make the craft activity themselves before doing it with their class. The finished work should be shown to the learners to give them a general idea of what is expected from them. Teachers should have the necessary materials with them so that they can do the activity together with their students while also giving the instructions.

a) Bookmark

Materials: a piece of cardboard, colored pens/pencils/crayons, scissors, glue, ruler

Preparation: enough photocopies of the picture to be used for students; distribute them to students

Instruction:

Put your cardboards on a flat surface, draw a rectangle, the long size should be 10 cm, and the short side should be 5 cm.

Cut the rectangle.

Place the rectangle on the picture. Draw around it. Now cut the rectangle on the picture.

Paste the picture on the cardboard.

Color it.

b) Finger Puppets

Materials: Colored pens, children's fingers!, scissors, circles of paper, scotch tape. Preparation: enough circles of paper to be distributed to students

Instruction:

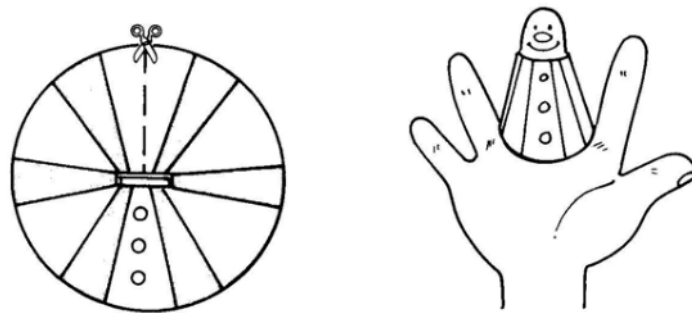
color the paper circle to represent the puppet's clothes .

cut out the circle and make a small cut in the centre for the neck.

make a cut from the edge of the circle to the centre.

draw a face on one of your fingers.

put the circle over your finger, overlapping the paper at the cut to make a 'skirt' shape.



Materials: children's fingers!, scissors, washable pens, strips of white and/or colored paper, scotch

tape

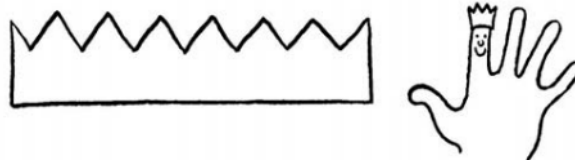
Preparation: None

Instruction:

Draw faces on your index fingers.

Take a strip of paper and stick it into a circle that just fits the top of your finger.

c) Hand puppet



Materials: children's hands!, washable pens

Preparation: None

Instruction:

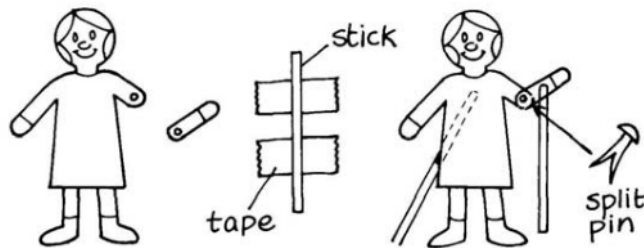
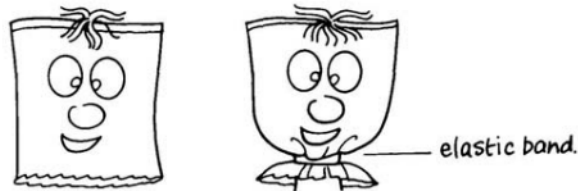
Draw faces on your fists.



Raise and lower your thumb to make the puppet speak.

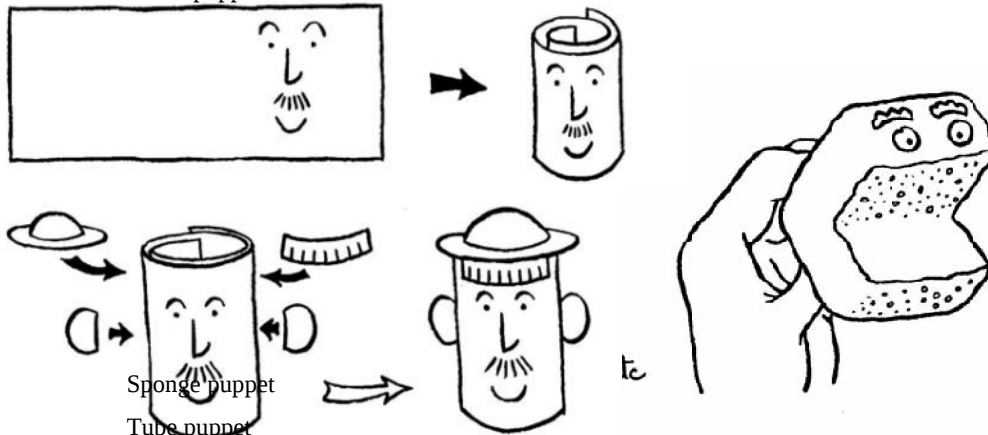
d) Other types of puppets

Stick puppet



Fist puppet

Glove puppet



Sponge puppet

Tube puppet

e) Masks

Paper plate masks

Materials: a large paper/plastic plate, a small paper/plastic cup, a small amount of wool, scissors, colored pens, a thin elastic band, glue.

Preparation: ask students to bring the necessary materials

Instruction:

cut out two small holes at both sides of the plate

cut out two holes for your eyes

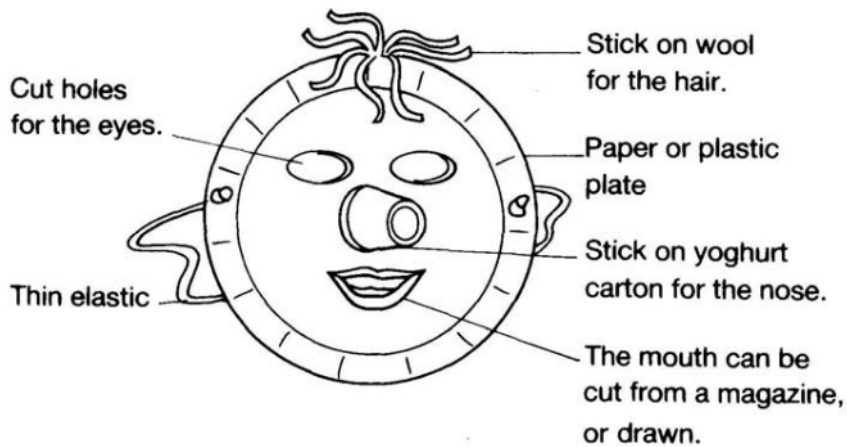
Stick the wool for hair at the top of the plate

Stick the cup in the middle of the plate for nose

Draw a mouth under the nose

Tie the elastic band to wear it around your head.

Paper plate masks



Stick/Ruler masks

Materials: a stick or a ruler, a large paper/plastic plate, a small paper/plastic cup, a small amount of wool, scissors, colored pens, a thin elastic band, glue, scotch -tape.

Preparation: ask students to bring the necessary materials. Instruction:

cut out two small holes at both sides of the plate

cut out two holes for your eyes

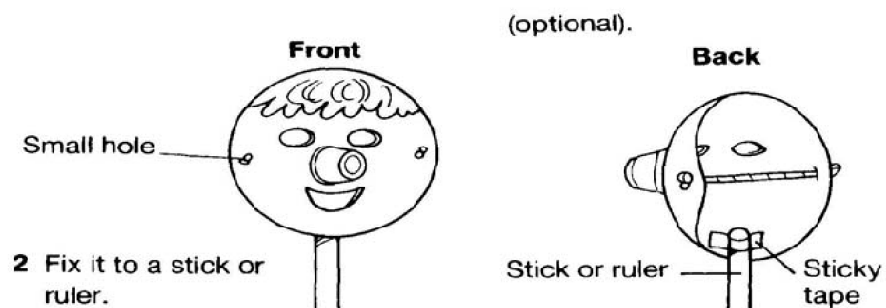
Stick the wool for hair at the top of the plate

Stick the cup in the middle of the plate for nose

Draw a mouth under the nose and cut a hole

Tie the elastic band.

Fix the mask onto the ruler or stick with a piece of scotch -tape.



f) Cards

Materials: a piece of cardboard big enough for a greeting card, crayons, colored pens.

Preparation: ask students to bring the necessary materials, write what you want them to put on their cards (Happy Mother's Day, Happy New Year, etc.) on the board.

Instruction:

ask them to fold the cardboard into two equal flaps

have them draw and paint whatever they want on the front cover (shapes or pictures)

tell them to write the greeting (Happy Mother's Day, Happy New Year, etc.) inside

when it's done, stand it up to dry

g) Connecting the dots

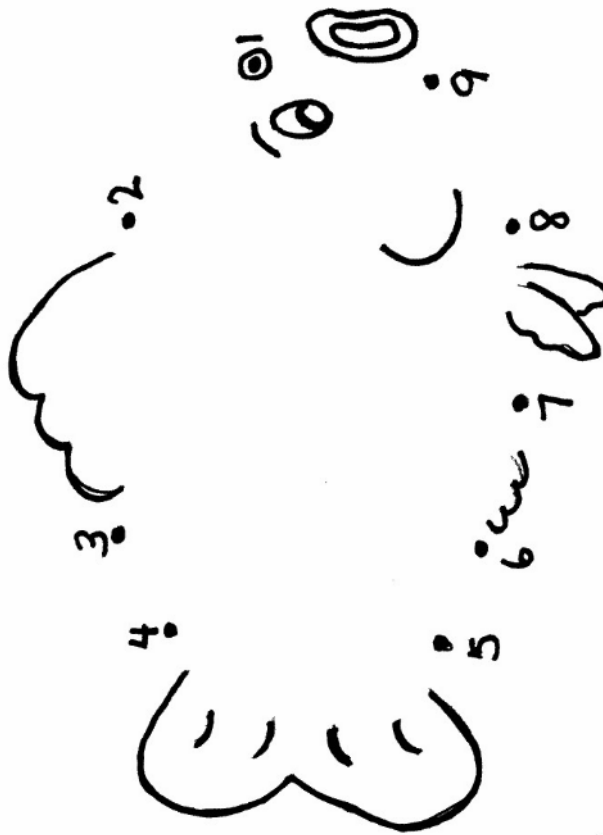
Materials: a connect-the-dots activity

Preparation: enough copies to be distributed to students

Instruction:

ask students to connect the dots following either the numbers or letters (sometimes teachers prefer putting elements of a sentence instead of numbers, when students follow the correct order they find the correct picture)

talk about the picture (they can also color it)



h) Colouring

Materials: a colouring page

Preparation: enough copies to be distributed to students

Instruction: ask your students to do the mathematical equations and color the picture accordingly.

Colors:

15 / 3 = Green 27 / 9 = Red 9 / 9 = Blue

14 / 7 = Yellow 24 / 4 = Brown 20 / 5 = Purple

i) Book making

Materials: Paper, thin card for the cover, colored pencils, scissors, glue, a stapler or blunt needles and thread.

Preparation: Make examples of a book at various stages of production —cut out pages, written pages ready for binding, the cover, and the finished book. It is a good idea to make a poster or worksheets showing the different stages of the process. The children can refer to them instead of always coming to you.

Instruction:

Explain that they are going to make a book themselves. Show them the one you have made.

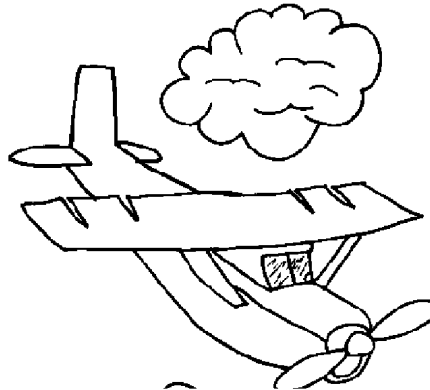
Explain how to make the book, demonstrating the steps and referring to the poster or worksheet as you go. It is better to explain a step and let them do it before going on to the next step.

As the children work, go round the class monitoring, encouraging, and sorting out difficulties, but refer them to the poster or worksheet, or to each other, whenever you can.

When they finish the books, encourage them to look at one another's. You could also make a display on the wall.

Example: Alphabet book

Page 1: A is for AIRPLANE



Page 2: B is for Etc. j) Art activities

Photo frames

Materials: 8 large Popsicle/ice-cream sticks, glue, paint of any color, a photo, cardboard (cut slightly smaller than the Popsicle stick frame), small cut-out pictures or shapes.

Preparation: Make a sample photo frame

Instruction:

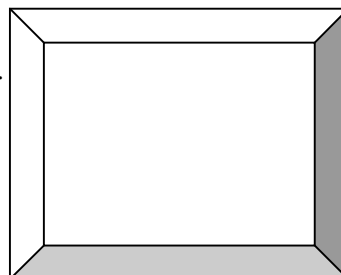
Glue the sticks together as shown below.

Let your students paint the frame. Let it dry completely.

Attach any shapes, pictures or decorations.

Glue the photo to the cardboard.

Glue the cardboard to the frame.



Games

Students may wish to play games purely for fun. Teachers, however, need to make sure that whatever done in the classroom is for teaching and learning purposes. The key to a successful language game is that the rules are clear, the ultimate goal is well-defined and the game must be fun. Games are best set up by demonstration rather than by lengthy explanation. It is very important not to play a game for too long. Students will begin to lose interest. It is best to stop a game at its peak. For very young learners competitive games can be frustrating. Games should encourage cooperation and collaboration rather than competition.

a) Circle Game:

Change places if..... This is a TPR activity with students in a closed circle, with the teacher in the middle to begin the game.

- a. There should always be one less chair than participants.
- b. Depending on what you want to revise the teacher says, "Change places if you're wearing trainers." (if you like pizza, etc.)
- c. All students who are wearing trainers must stand up, and move to another chair and the teacher should sit on one of the recently vacated seats.
- d. The person left without a seat stays in the middle and gives the next command, "Change places if you're wearing white socks" and so it goes on.

Young learners can get very excited, so be careful to incorporate this activity in the class at an appropriate time. It is a definitely a 'warmer' as opposed to a 'cooler' and may be better at the end of a class.

b) Pair game:

In the Dark The teacher fills a box with textured items --a piece of blanket, a feather, a square of sandpaper, a rock, a small pillow, a bean bag, a coin, a ball, etc. (so that students can use adjectives like soft, hard, rough, smooth, silky, light, heavy, small, large, cold, sharp, dull, etc.) Two students sit with their back against each other. The teacher blindfolds one of them. Then the blindfolded student chooses an item from the box and tries to give his partner who does not see what his friend has as many clues as possible "(such as It's small. It's round. It's cold . It's heavy, etc.) to help his partner find the object.

c) Individual game:

Draw what you feel: The teacher asks students to bring a piece of paper and some colored pens/pencils. S/he plays some music and wants them to draw whatever they feel. As music is playing, all students should be drawing. After 20 or 30 seconds, s/he stops the music and gives students some time to complete their drawing and colouring. Then s/he plays the music again and they continue with the drawing. If the teacher wants to use this activity as a 'cooler', a soft melody should be used.

Maze : The teacher makes enough copies of the following maze and distributes it to all students. Put this cute teddy bear to bed.

Word Hunt

The teacher makes enough copies of the following and distributes it to all students. Find these words in the puzzle. Cross them out. What is the hidden sentence?

Words: PIG, SEA, DOLPHIN, TREE, BUG, DOG, SHEEP, BIRD, HORSE, CAT, HEN, COW,

d) Group game:

The teacher brings a buzzer and several pictures showing what s/he wants to practice (different occupations, animals, clothes, etc.). The class is divided into two teams. The pictures are posted on the board or wall. One person from each group is called to the desk where the buzzer is situated. They are asked to keep their hands at their back. The teacher then reads the clue. The student who wants to answer should press the buzzer first, then say the word and then show its picture. If the answer is correct, his group gets 10 points. The group with more points at the end of the game wins.

Songs

Children like songs, and they learn a lot of songs in their mother tongue anyways; hence, it is a medium that children are very comfortable with. Songs and music can add variety to the class. A song hides the nature of exercises making them look like fun when in reality students are working with the language in the way we want them to. Singing is a happy and stress-free activity that will add to a positive classroom learning environment.

Songs often include a lot of repetition that helps to make language memorable. Moreover, songs contain chunks of language that children can remember and use. Young children learn quickly and forget quickly if they don't practice. Hence, they need to sing and practice the same song at certain intervals. Children will enjoy singing a song they already know, but do not assume they will all remember the song and the vocabulary.

The use of songs is flexible. A song can be used in any stage of the class: as a presentation tool, as a practice exercise or as a production activity. Depending on the activity designed by the teacher, a song can serve as a good way to encourage team work and collaboration. When they sing, children will be actively involved in their learning, even at a very young age. Furthermore, children have a lot of energy and want to make noise. Songs may channel these natural inclinations positively.

Songs can be used to teach not only the English language but also the culture of the target language. Moreover, songs show English in real use. Because songs must be sung at a reasonably fast speed they encourage natural phonological features like linking and weak forms. A song is a great tool to teach pronunciation but not limited to it. In fact, songs can be integrated into all language learning areas.

We should be careful in choosing songs that:

- 1) Contain simple, easily understood lyrics.
- 2) Link with a topic or vocabulary that you are studying in class.
- 3) Are repetitive.
- 4) Children can easily do actions to (to help emphasize meaning).

a) Acting:

Sing the song (or play the cassette) and clearly point to objects or demonstrate the actions that you want them to do. Sing the song again; this time students are expected to do what you do. Sing again; students try to accompany you physically and verbally as much as they can. Sing as many times as necessary. You should go through the song slowly with the movements, first modelling for children to

see what they need to do and then encouraging children to join in. Pick up the speed of the song as children become more confident.

Sample songs:

Head, Shoulders, Knees and Toes

Head and shoulders, knees and toes, Knees and toes, knees and toes.

Head and shoulders, knees and toes,

And eyes, ears, mouth and nose.

The Wheels on the Bus Go ...

The wheels on the bus go round round round round round; round round round

The wheels on the bus go round round round

All day long.

The children on the bus go wriggle wriggle wriggle wriggle wriggle; wriggle wriggle
wriggle The children on the bus go wriggle wriggle wriggle All day long.

The mommies on the bus go "Don't do that!" "Don't do that!"; "Don't do that!"

The mommies on the bus go "Don't do that!" All day long.

The daddies on the bus go read, read, read

Read, read, read; read, read, read

The daddies on the bus go read, read, read

All day long.

The doggies on the bus go woof, woof, woof

Woof, woof, woof; woof, woof, woof

The doggies on the bus go woof, woof, woof

All day long.

The babies on the bus go waa, waa, waa, Waa, waa, waa; waa, waa, waa,

The babies on the bus go waa, waa, waa, All day long.

b) Dancing:

Introduce and practice the vocabulary in the song. Make sure that they have understood the meaning clearly. Sing the song. Don't forget to go through the song slowly. Sing again; students try to accompany you as much as they can. Then they can start singing and dancing.

c) Language Exercises:

Fill in the blanks- The lyrics of the song are given to the students with blanks. They listen to the song and try to fill in the missing words.

Chants and Rhymes

Chants and rhymes use rhythm in an enjoyable way. They provide a change of pace and mood to improve student motivation. They offer opportunities for repetition in a fun way. The stages of teaching are the same with the ones mentioned in songs. Sample Chant:

The rules, the rules, the rules of the classroom. (Snap fingers.)

The rules, the rules, the rules of the classroom.

Follow, follow, follow directions, (Point index fingers.)

Follow, follow, follow directions.

Small voices inside, big voices outside.

(Quiet voice, then loud voice.)

Small voices inside, big voices outside.

Work together, don't fight, or you'll get in trouble.

(Clasp hands, then point finger.)

Work together, don't fight, or you'll get in trouble.

Sample Rhyme:

Humpty Dumpty sat on a wall, Humpty Dumpty had a great fall
All the King's horses
And all the King's men

Couldn't put Humpty together again.

Storytelling / Story Reading

Children love to hear stories, because they are motivating and fun. They create a desire to continue learning. Stories exercise the imagination helping children develop their own creative powers. They help children to link fantasy with the real world. Moreover, most children are familiar with most of the stories, so they work with familiar contexts when they work with stories.

A teacher may use both storytelling and story reading in the class. Both have their strong points.

Reading aloud

Good points

1. You don't have to learn the story.
2. You don't have to worry about making mistakes in English.
3. If you read the story, the children will always hear exactly the same text and this will help them to predict what is to come.
4. It demonstrates that books are a source of interesting ideas and so encourages reading.
5. The children can, perhaps, borrow the book afterwards
6. Pictures in the book help the children's understanding. Not so good points

1. You must be careful not to read too quickly because written texts are usually very precise, economical, and unrepentive, and that makes listening to them rather difficult.

2. It is easy to 'bury yourself' in a book and forget the listeners!

Storytelling

Good points

1. Children feel that you are giving them something very personal. The story is yours; it is not coming out of a book.

2. Children, these days, are rarely used to the experience of hearing someone tell a story and it can have a powerful effect on them.

3. It is often easier to understand a story being told than one which is read aloud; because,

* it is natural to repeat oneself when speaking;

*you can see the children's faces and bodies and respond to their lack of comprehension, their joy, and their immediate concerns more readily;

*you can make use of your body more effectively to heighten meaning;

* you can use the language you know the children know. Not so good points

1. You must learn the story well enough to tell it without the book.

2. You might make some mistakes in your English.

3. You may not be able to use the same language every time you tell the story.

Choosing a story

Choose a story:

— which will engage the children within the first few lines (note that children often accept and like a story in the foreign language they might feel was childish in their own language)

— which you like

— which you feel is appropriate for the children

— which the children will understand well enough to enjoy

— which offers the children a rich experience of language

— which does not have long descriptive passages

— which is right for the occasion and in its relation with other things you are doing with the children

— which you feel you can tell well.

Stories are also useful for drama and dramatization.

Stages:

Getting ready-

* Practice reading the story before you tell/read it to students.

* Think of a different voice you can use for each character.

* Practice the intonation. For example, if the child in the story is sad, make your voice sound sad.

* Practice the actions.

* Prepare the visuals to set the scene (or teach unknown vocabulary). Don't forget that the visuals and your expression help children to understand the vocabulary and the story.

Before the story -

- * Physically signal that it's story time.

- * Use the cover of the storybook (or the name) to help children learn to predict what the story will be about.

During the story -

- * Tell/Read the story to them in a fun way, using different voices and playing different roles.

- * Use exaggerated intonation and gestures/body language to help them understand what is happening.

- * Re-tell (re-read) the story and expect them to accompany you to a limited extent.

- * (If necessary re-tell (re-read) the story and expect them to accompany you as much as possible). After the story -

- * Quickly review what happened in the story. Then ask children questions about things that happened in the story, to check their understanding.

- * Invite children to show their understanding through drawing, acting out the story, or doing an art project (some kind of activity).

Drama and Dramatization

The word drama may produce the image of an end-of-term play, staged by nervous children, organized by overwrought teachers, and watched by fond parents. Drama is not only about the product (the performance) but part of the process of language learning. It allows children to own the simple and mechanical language they use by involving their personalities. It gives those children who are shy when speaking a foreign language another character to 'hide behind'. 'Dramatizing' is perhaps a better word for this than drama.

Dramatizing means that the children become actively involved in a text. This personalization makes language more meaningful and memorable than drilling or mechanical repetition can.

Dramatizing is part of children's lives from an early age: children act out scenes and stories from the age of about three or four. They play at being adults in situations, like shopping and visiting the doctor, which are part of their lives. Many of these day-to-day situations are predictable. Children try out different roles in make-believe play. They rehearse the language and the 'script' of the situation and experience the emotions involved knowing that they can switch back to reality whenever they want to.

Dramatizing a text is very motivating and it's fun. The end product, the performance, is clear and so children feel safe, and have a goal to work towards. While dramatizing children may take roles or use puppets.

Using drama and drama activities has clear advantages for language learning. It encourages children to speak and gives them the chance to communicate, even with limited language, using non-verbal communication, such as body movements and facial expressions. Drama involves children at many levels, through their bodies, minds, emotions, language, and social interaction.

During the story

Tell the story through dramatization.

Assign roles to some students. Ask them to do what you do/show/say. Re-tell the story. Help the students to perform the necessary actions.

SYLLABUS FOR THE 4TH GRADE: General Introduction

For the 4th grade, students have 2 hours of compulsory and 2 hours of elective English language courses per week. The syllabus is designed accordingly. Each unit has two sections: Part A and Part

B. Part A is designed for those who take 2 hours of compulsory English. Part B is designed for those who take 4 hours of English (2 + 2). Part B does not present any new information but aims to reinforce and enrich what has already been studied in Part A. Each part is to be covered in approximately two weeks. Teachers who have not finished Part A in the allocated time can skip Part B with the students who study English for 4 hours per week. The aim is not to finish units but to teach English.

Consolidation units can be covered in 2 hours in one week. Tasks (projects) that are assigned for each unit can be kept in a dossier by the students, and teachers can give feedback to those after the consolidation unit in the elective course hours. Students can also share their projects with their peers in the class.

Students who complete the 4th grade are expected to show the following linguistic competence levels:

Students will

- a. Have a very basic range of simple expressions about personal details and needs of a concrete type.
- b. Have a basic vocabulary repertoire of isolated words and phrases related to particular concrete situations.
- c. Show only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire.
- d. Pronounce a very limited repertoire of learned words and phrases intelligibly though not without some effort.
- e. Copy familiar words and short phrases e.g. simple signs or instructions, names of everyday objects, names of shops and set phrases used regularly.
- f. Spell his/her address, nationality and other personal details.
- g. Establish basic social contact by using the simplest everyday polite forms of greetings and farewells; introductions; saying please, thank you, sorry, et c.
- h. Manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.

In order to achieve the above mentioned objectives, the following structures are suggested:
Simple present tense "to be" as the copula verb: affirmative, negative, yes/no questions

Imperatives: Classroom commands

Wh- questions: What, How many, What color, Where? When? How old? Possessive pronouns

Have got: affirmative, negative, yes/no questions

Plural nouns

Predicate adjectives

Prepositions of place (in, on, under, next to) Prepositions of time on/at/ in

adj. + noun combinations

There is/ are

Countable and uncountable nouns

Quantifiers: Some / a lot of

Time expressions such as in the morning, at noon, at night, etc.

As for contexts (situations and texts), the following can be used:

- * informal inter-personal dialogues and conversations between people
- * very short recorded dialogs and passages
- * very short, simple reading texts
- * visuals (pictures, drawings, plans, maps, cartoons, caricatures, photos, etc.)
- * short phrases and sentences
- * student conversations
- * teacher-talk
- * common everyday classroom language
- * Short descriptive paragraphs
- * games (TPR games, Spelling games, Categorization games, ball games, etc.)
- * stories (story telling / story reading)
- * drama and dramatization
- * songs, chants and rhymes
- * poems, riddles, jokes
- * handcraft and art activities
- * Word puzzles, word hunts, jumbled words, word bingo
- * Recorded sounds (animals, nature, etc.)
- * Drawing and coloring activities
- * Connect the dots and maze activities
- * Various reading texts (ID forms, ID cards, Mathematical problems, symbols, Invitation cards, lists, Timetables, Weather reports, etc)
- * Information gap activities

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

Sayın İlgili,
Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğine vermiş olduğunuz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Verdiğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında kullanılacağından lütfen isim yazmayınız.

Ece MERAL

Sorular

1. Cinsiyetiniz:
01 () Kadın 02 () Erkek
2. Mesleki Kıdeminiz:
01 () 1-5 yıl 02 () 6-10 yıl 03 () 11 yıl ve üstü
3. Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm (Lütfen yazınız)
.....
4. Hangi okulda görev yapmaktasınız? (Lütfen yazınız)
.....
5. Yeni ilköğretim İngilizce programı ile ilgili bir hizmet içi eğitim faaliyetine katıldınız mı?
01 () Evet 02 () Hayır
6. Eğer katıldıysanız bu faaliyetle ilgili neler söyleyebilirsiniz? (Lütfen yazınız)
.....
.....
.....

7. Aşağıdaki maddeleri okuyarak, size uygun gelen rakamı parantez içine yazınız.

1-Hiç katılmıyorum 2-Çoğunlukla katılmıyorum 3-Kısmen katılıyorum 4-Çoğunlukla katılıyorum 5-Tamamen katılıyorum

Maddeler	Rakam Değeri
1. Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.	()
2. Kendimi Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.	()
3. Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.	()
4. Kendi öğretimimim etkililiğini değerlendirmem.	()
5. Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.	()
6. Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.	()
7. Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.	()
8. Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.	()
9. Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	()
10. Öğretim-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam.	()
11. Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.	()
12. Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.	()
13. Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.	()
14. Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtımam.	()
15. Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.	()
16. Öğrencilerin hayallerine değer vermem.	()
17. İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem.	()
18. Eleştirel bakış açısına sahip değilim.	()
19. Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.	()
20. Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.	()
21. Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.	()
22. Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.	()
23. Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.	()

24. Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm. ()
25. Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım. ()
26. Araştırma ruhuna sahip değilim. ()
27. Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim. ()
28. Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim. ()
29. Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim. ()
30. Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum. ()
31. Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim. ()
32. Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum. ()
33. Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim. ()
34. Öğretmenliği sevmiyorum. ()
35. Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım. ()

8. Sizce öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için neler yapılabilir ? (Lütfen yazınız)

.....

.....

.....

.....

EK-4

CCTDI Tutum Ölçeği

Sayın İlgili,

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine vermiş olduğunuz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Verdiğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında kullanılacağından lütfen isim yazmayınız.

Ece MERAL

Sorular

1. Cinsiyetiniz:
01() Kadın 02 () Erkek
2. Mesleki Kıdeminiz:
01 () 1-5 yıl 02() 6-10 yıl 03 () 11 yıl ve üstü
3. Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm (Lütfen yazınız)
.....
4. Hangi okulda görev yapmaktasınız? (Lütfen yazınız)
.....
5. Yeni ilköğretim İngilizce programı ile ilgili bir hizmet içi eğitim faaliyetine katıldınız mı?
01() Evet 02() Hayır
6. Eğer katıldıysanız bu faaliyetle ilgili neler söyleyebilirsiniz? (Lütfen yazınız)
.....
.....
.....

7. Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz.

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil, düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımı dikkatlice kaydı tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabildiğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6

19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya çalışacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üzerinde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar sorunun ne zaman çözüleceğinin kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

8. Sizce öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için neler yapılabilir ? (Lütfen yazınız).....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Ece MERAL, 18.01.1982 tarihinde Mersin’de doğdu. 1999 yılında Mersin Cemile Hamdi Ogun Süper Lisesi’nden mezun oldu ve 2003 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünü onur derecesi ile bitirdi. Aynı yıl Elazığ Korgeneral Hulusi Sayın Lisesi’ne İngilizce öğretmeni olarak atandı. 3 yıl bu okulda görev yaptıktan sonra, Elazığ Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi’ne sınavla geçiş yaptı. Halen bu okulda öğretmenlik mesleğine devam etmekte ve Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde Program Geliştirme alanında Yüksek Lisans yapmaktadır.