T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDE KONUŞMA EDİMİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Mustafa UĞURLU

Ankara, 2018

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDE KONUŞMA EDİMİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Mustafa UĞURLU

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

Ankara, 2018

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

Mustafa UĞURLU

İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDE KONUŞMA EDİMİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı	**İmzası**
Prof. Dr. Dilek PEÇENEK	……..
Doç. Dr. Sıla AY	……..
Dr. Öğr. Üyesi Nejla GEZMİŞ	……..

Tez Savunması Tarihi: 14.09.2018

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (…… /…… / 2018).

Mustafa UĞURLU

ÖNSÖZ

Bu çalışmada hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde konuşma edimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile konuşma edimlerinin ve ikisi arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıflarında okuyan toplam 117 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulguların alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Çalışmam boyunca desteklerini, kıymetli görüşlerini, ilgisini asla esirgemeyen ve yoluma ışık tutan çok değerli danışmanım Sn. Prof. Dr. Dilek Peçenek'e sonsuz teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım. Veri toplama aşamasında bana yardımcı olan kıymetli meslektaşlarıma ve sevgili öğrencilerimize teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi destekleriyle hep yanımda olan anneme, babama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Beni asla yalnız bırakmayan, yüreklendiren, tüm zorlukları benimle göğüsleyen, hayatımın her evresinde sevgisini ve desteğini her zaman arkamda hissettiğim kıymetli eşim Özlem Uğurlu'ya sonsuz sevgimi ve minnetimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ I

TABLOLAR LİSTESİ IV

ŞEKİLLER LİSTESİ V

1. GİRİŞ 1

1.1. Tezin Konusu 2

1.2. Araştırmanın Amacı 2

1.3. Araştırma Soruları 2

1.4. Tezin Önemi 3

1.5. Sınırlılıklar 5

2. KONUŞMA EDİMİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME 6

2.1. Konuşma Edimi 6

2.1.1. Konuşma Becerisinin Bileşenleri 7

2.1.2. Konuşma Becerisinin Öğretimi 10

2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemlerin Konuşma Becerisini Ele Alışı 19

2.2. Eleştirel Düşünme 23

2.2.1. Eleştirel Düşünmenin ve Eleştirel Düşünebilen Bireylerin Özellikleri 27

2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları ve Bu Beceriye Etki Eden Faktörler 31

2.2.3. Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi 35

2.2.4. Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar ve Teknikler 36

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerisi 40

3. YÖNTEM 47
3.1. Araştırmanın Modeli 47
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 48
3.3. Veri Toplama Araçları 49
3.4. Veri Toplama Süreci 52
3.5. Verilerin Analizi Süreci 53
4. BULGULAR 56
4.1. Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Yönelik Bulgular 56
4.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Bulgular 58
4.3. Konuşma Edimi ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 75
5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ 82
6. ARDIL ÇALIŞMA ÖNERİLERİ 88
KAYNAKÇA 90
EKLER 103
EK 1. Kişisel Bilgi Formu 103
EK 2. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği 104
EK 3. A2 Level Questions 105
EK 4. Speaking Topics 108
EK 5. Various Contexts for Oral Communication 109
EK 6. The Speaking Assessment Criteria - I 110
ÖZET 113
ABSTRACT 114

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Düzeylere göre konuşma becerisi ……..……11

Tablo 2. Sözlü bildirişimi değerlendirme çizelgesi …….12

Tablo 3. A2 düzeyinde konuşma becerisine yönelik tanımlayıcılar ……15

Tablo 4. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri (n=117) ……...……49

Tablo 5. Dereceli puanlama anahtarındaki bileşenlere ilişkin betimsel analiz sonuçları….57

Tablo 6. Konuşma becerisi bileşenlerinin cinsiyet açısından karşılaştırılması …..…….58

Tablo 7. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarına yönelik betimsel analiz sonuçları ……...……59

Tablo 8. Üstbiliş alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular …….….63

Tablo 9. Esneklik alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular ……....66

Tablo 10. Sistematiklik alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular ……...……69

Tablo 11. Azim-Sabır alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular ……...……..…72

Tablo 12. Açık Fikirlilik alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular ……...……..73

Tablo 13. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyet açısından karşılaştırılması ……....74

Tablo 14. Eleştirel düşünme becerisi ve alt boyutları ile konuşma becerisi ve bileşenleri arasındaki ilişki ……76

Tablo 15. Konuşma beceri düzeyleri betimsel analiz sonuçları …….……77

Tablo 16. Eleştirel düşünme ölçeği ve alt boyutları ile konuşma becerisi ve bileşenleri arasındaki ilişki (Kadın öğrenciler, n=67) …….……..79

Tablo 17. Eleştirel düşünme ölçeği ve alt boyutları ile konuşma becerisi ve bileşenleri arasındaki ilişki (Erkek öğrenciler, n=50) ……80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eleştirel düşünme becerisine ilişkin zihinsel beceriler ve ilgili tutumlar …...……30

Şekil 2. Veri analiz süreci ……54

1. GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın konusuna yönelik bazı ön bilgiler verilmiş ve yapılan araştırmanın amacı, araştırma soruları, çalışmanın önemi ve sınırlılıkları belirtilmiştir.

Türk Dil Kurumu, dil kavramını "insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için sözcüklerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere dil, insanlarla iletişim kurmamızı sağlayan araçlardan en doğal, yaygın ve somut olanıdır. Bu yüzden de dünyanın birçok yerinde bir dil bir insan, iki dil iki insan olarak algılanmakta ve yabancı dil öğretiminin önemi vurgulanmaktadır.

Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma becerisi yabancı dil öğretiminde sözlü iletişim için gereklidir. Sözlü iletişimde bulunurken, kimi zaman bireyler karşılıklı konuşurlar, kimi zaman da tek taraflı sözlü bir anlatım gerçekleştirirler. Ayrıca, konuşma becerisi bağlamında sesletim, akıcılık, dilbilgisel doğruluk, sözvarlığı gibi bileşenler de ön plana çıkar.

Dil becerilerinin yanı sıra, 21. yüzyıl becerileri arasında gösterilen eleştirel düşünme becerisi problem çözme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, olaylara farklı açılardan bakabilme, analitik düşünme, sorgulama ve akıl yürütme gibi durumlarda önemi hissedilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında, yabancı dil öğretiminde eleştirel düşünme becerisinin yeri ve dil becerileriyle olan ilişkisi konularında yapılmış çeşitli çalışmalar (örn: Fahim ve Koleini, 2014; Aslı, 2015; Bayran, 2015; Erdenebaatar, 2017; Escobar, 2017) görülmektedir. Sözü geçen çalışmalardan farklı olarak, bu çalışma, konuşma becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi cinsiyet değişkeni ile birlikte ele alan çalışmalardan biri olmuştur.

1.1. Tezin Konusu

Bu tez, İngilizce öğrenme sürecinde konuşma edimi (performance) ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişki ve cinsiyet değişkeninin hem bu iki beceriye hem de bu iki beceri arasındaki ilişkiye olan etkisi ile ilgilidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğrenme sürecinde konuşma edimi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek ve katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile konuşma edimlerinin ve ikisi arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

1.3. Araştırma Soruları

Bu çalışmada "*Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile konuşma edimleri arasında olumlu bir ilişki vardır.*" varsayımında bulunularak, temel araştırma sorusu "*Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile konuşma edimleri arasında bir ilişki var mıdır?*" olarak belirlenmiştir.

Buna bağlı olarak, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların konuşma becerisi hangi düzeydedir?

2. Katılımcıların konuşma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3. Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri hangi düzeydedir?

4. Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

5. Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile konuşma becerileri arasındaki ilişki cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

6. Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile konuşma becerileri arasındaki ilişki dil düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Tezin Önemi

Bu çalışmada Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarındaki katılımcıların yabancı dilde konuşma becerileri, eleştirel düşünme becerileri, bu iki becerinin düzeyi, bu iki beceride cinsiyet değişkeninin etkisi, bu iki beceri arasındaki ilişki, bu ilişkide cinsiyet değişkeninin etkisi ve bu ilişkide dil düzeyinin etkisi incelenecektir.

İngilizce konuşma becerisi jest, mimik ve sesletim kurallarının doğru kullanımı (MEB, 2011) ile etkili hale gelmekte ve sesletim (Nation ve Newton, 2009), doğruluk, akıcılık (Ramezani, Larsari ve Kiasi, 2016), vurgu, sözcük bilgisi ve tonlama (Şişli, 2014; Yücel, 2016) gibi birçok bilgi ve beceri alanını içermektedir. Konuşma edimi, basit bir süreç olmayıp, bireylerin kendi duygu ve düşüncelerini yabancı dilde etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için sahip olmaları beklenen bir beceridir. Diğer beceri alanları kadar önemli

olan konuşma becerisi bu öneminden dolayı milli eğitim politikalarında uluslararasılaşma kapsamında önem verilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

British Council ve TEPAV'ın birlikte hazırladıkları geniş ölçekli bir araştırmaya dayanan "Türkiye'deki Yükseköğretimde İngilizcenin Durumu" başlıklı raporda (West, 2015), 2014 yılında, Türkiye'nin İngilizce yeterliği açısından dünya sıralamasında 47. sırada olduğu belirtilmiştir. Raporda, bunun temel nedeni olarak eğitim siteminde, İngilizce dil eğitim ve öğretimindeki düşük düzeydeki başarının yattığı gösterilmiştir. Öğretmenlerin % 80'inin, İngilizce derslerini etkili bir şekilde işleyebilmeye yönelik yeterlik ve dil becerilerine sahip olmalarına rağmen, ziyaret edilen okulların hiçbirinde İngilizce öğretiminde iletişim dili olarak İngilizcenin kullanılmadığı rapor edilmiştir. Buna bağlı olarak da öğrencilerin İngilizcede nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmede başarısız oldukları gözlemlenmiştir.

Öğretim programlarında göze çarpan diğer bir gelişim alanı da eleştirel düşünme becerisidir. Bu beceri özellikle 21. yüzyıl becerileri kapsamında ele alınmakta; düşünen, sorgulayan, araştıran ve tartışan yeni nesillerin yetiştirilebilmesinde bu beceriye özellikle vurgu yapılmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi kendi bünyesinde birçok alt beceriyi barındırmakla birlikte, bir o kadar da farklı becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Eleştirel düşünme becerisi son yıllarda İngilizce öğretiminde ve dil becerilerinin gelişiminde önemle vurgulanan bir alan haline gelmiştir.

Farklı derslerde ve çeşitli örneklemlerle yapılan eleştirel düşünme becerilerinin incelendiği ve bu becerilerin farklı beceriler ile olan ilişkisinin araştırıldığı birçok çalışma mevcuttur. Ancak yabancı dil öğretimi alanında veya dil becerileri ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma (örn: Sarıgül, 2005; Malmir ve

Shoorcheh, 2012; Sanavi ve Tarighat, 2014; Şahin, 2014) sayısı ise oldukça sınırlıdır. Bu çalışma konuşma edimi ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği ulusal düzeydeki ilk tez çalışmalarındandır. Özellikle hazırlık programı öğrencilerinin konuşma edimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk tezlerden biri olup, bu alanda yapılacak olan diğer tezlere önemli bir temel oluşturacağından, bu çalışmanın alanyazına katkı sağlama olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın ilk sınırlılığı *çalışma grubu* ile ilgilidir. Bu çalışma bir devlet üniversitesinin hazırlık programında okuyan tüm öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan hazırlık sınıfı öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın ikinci sınırlılığı *veri toplama araçları* ile ilgilidir. Çalışma kişisel bilgi formu, Semerci (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) ölçeği, araştırmacı tarafından hazırlanan konuşma sınavı ile Şişli (2014) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı yoluyla toplanan verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın üçüncü sınırlılığı *veri toplama süreci* ile ilgilidir. Çalışma kapsamında veriler 2017 - 2018 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çalışma toplanan veriler ve toplandığı zaman aralığı ile sınırlıdır.

Araştırmanın dördüncü sınırlılığı ise çalışmaya katılan öğrencilerin *İngilizce konuşma düzeyleri* ile ilgilidir. Bu çalışmada, konuşma edimi A2 düzeyi ile sınırlı kalmıştır.

2. KONUŞMA EDİMİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Bu bölümde, konuşma edimi ve eleştirel düşünme becerisi çeşitli yönleriyle ele alınmış ve alanyazında bu konular üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Konuşma Edimi

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dört temel dil becerileridir. Bunlardan dinleme ve okuma, anlama becerileri iken konuşma ve yazma anlatım becerileridir. Anlatım becerilerinden biri olan konuşma, "düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır" (Demirel, 1999: 40). Chaney (1998) konuşmayı "çeşitli bağlamlarda, sözel veya sözel olmayan semboller yoluyla anlamın inşa edilmesi ve paylaşılması süreci" olarak tanımlarken Kirk ve Gallagher (1989) "motor aktiviteler ve bilişsel süreçlerin ürünü, sesin sistematik üretimi" olarak ifade ederler.

Konuşma, insanın sosyal hayattaki konumunu, başarı ya da başarısızlığını belirleyen temel unsurlardan biridir. Ayrıca, konuşma demokratik hayatı oluşturmada önemli bir unsur olmakla birlikte, bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görev olarak da kabul edilebilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007). Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma, sözel olarak duygu ve düşünce alışverişidir. Bu bakımdan konuşmayı, bireyler arasında yaşantıların sözlü olarak paylaşılması süreci olarak tanımlamak da mümkündür (Başaran ve Erdem, 2009).

Konuşma becerisi, konuşmanın ya da sesin oluşması için gerekli fiziksel basamaklardan, öğrencinin dil dışı, sosyo-kültürel, biçim, söylem bilgisine ve kendisine sağlanan öğrenme ortamından, öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklere kadar incelenmesi, araştırılması ve üzerinde durulması gereken bir kavramdır (Karagedik, 2013).

Konuşma becerisi, öğrenciye konuşmanın öğretilmesinden öte, çeşitli amaçlar doğrultusunda, bu amaçlara ulaşmak için, özel yöntemlerle araçlar kullanılarak ve bu beceriye özgü değerlendirmeler yapılarak geliştirilebilir (Karakoç-Öztürk ve Altuntaş, 2012).

(Ceran, 2012: 340) konuşmanın önemini şöyle vurgulamaktadır:

> *"İnsanın kendini ifade etmesi bakımından konuşma oldukça önemlidir. Kendini doğru ve etkili bir biçimde anlatabilme, özel ve sosyal hayatta başarının kapılarını açmada önemli bir anahtardır. Etkili ve güzel bir konuşma hayatın her alanında başarı düzeyini etkileyebileceği gibi, konuşmadaki sorun ve yetersizlikler de iletişim sürecini olumsuz etkileyecektir."*

2.1.1. Konuşma Becerisinin Bileşenleri

Fulcher'e (2003) göre yabancı dilde konuşma, dört temel dil becerisi arasından en zor olarak görülenidir, çünkü konuşma becerisi sosyal etkileşim açısından dilin özelliklerini iyi bilme ve kullanmayı gerektirir. Konuşma, sözlü anlatım ya da karşılıklı konuşma şeklinde gerçekleşebilir. Her iki durumda da ön plana çıkan bazı bileşenler vardır. Alanyazında, bu bileşenlerle ilgili veya bileşenlerin önem sırasıyla ilgili çeşitli bilgiler ve sınıflamalar mevcuttur.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmen ve öğrencilerin önem verdiği faktörlerin başında sesletim gelmektedir. Sesletim, sesler ile seslerin ayırıcı özelliklerinin eklemlenmesi ile ilgilidir (Nation ve Newton, 2009). Şişli'ye (2014) göre konuşma becerisinin önemli bileşenlerinden olan sesletimde ses, şiddet, hız, perde, tonlama, duraksama gibi kavramlar ön plana çıkar. Sesletimi "öğrenilen dildeki sözcüklerin sesbilim kurallarına uygun olarak seslendirilmesi" şeklinde tanımlayan Yücel (2016) ise sesletimi öğrencilerin zorlandığı bir alan olarak görmektedir. Dilin, sesletimi iyi olmayan birinden

öğrenilmesi veya öğretim sürecinde sesletimden çok dilbilgisi öğretimine önem verilmesi, öğrencilerin yabancı dildeki sözcükleri daha çok kendi anadilindeki gibi seslendirmesine neden olabilmektedir. Bu da etkili iletişimi engelleyebilmekte ve konuşmada anlam kayması ortaya çıkabilmektedir.

Ayrıca, vurgu ve tonlama konuşma becerisinin dikkat edilmesi gereken bileşenlerindendir. Yücel'e (2016) göre vurgu, konuşma esnasında sözcüklerdeki ses tonunun yükselip alçalmasına karşılık gelirken, tonlama ise tümcenin ögelerine yönelik ses tonundaki yükselip alçalmaya karşılık gelmektedir. Sözcüklerde ve tümcenin ögelerinde yapılacak olan vurgu ve tonlamalar etkili iletişimin vazgeçilmez unsurlarındandır.

Buna ek olarak, dilbilgisi etkili konuşmanın önemli bir bileşenidir. Öğrencilerin, dili etkili kullanabilmesi ve konuşma becerisini edinebilmesi için dilbilgisini ve dilin kurallarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Peçenek'e (2014) göre dilbilgisi, dilsel doğruluk, üretim ve kullanım için gereklidir. Benzer şekilde, Bygate (2011) konuşma becerisinin kazanılmasında dilbilgisi öğretiminin elzem olduğunu belirtmektedir.

Konuşma becerisinin bir diğer önemli bileşeni olan sözvarlığı, bireyin kendisini, duygu ve düşüncelerini doğru sözcüklerle etraflıca tanımlamasına yardımcı olacak sözcük dağarcığına sahip olması anlamına gelmektedir (Yücel, 2016). Yeteri kadar sözcük bilgisi olmayan öğrenci kendini net bir şekilde ifade edemeyebilir, uygun sözcüğü bilmediğinden veya hatırlamadığından dolayı sık sık duraksayabilir ve sonuç olarak konuşmayı bırakabilir. Bu durum öğrencide özgüven ve iletişim sorununa sebep olabilir. Bygate (2011) de sözvarlığının konuşma becerisinin kazanılmasındaki önemine vurgu yapmaktadır.

Diğer yandan, yabancı dilde konuşmada, doğruluk ve akıcılık iki temel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Ramezani, Larsari ve Kiasi, 2016). Doğruluk, doğru sözcük ve dilbilgisi kullanarak doğru tümce oluşturma yeteneği olarak tanımlanabilirken; akıcılık pürüzsüz, açıklayıcı ve düzgün konuşma yeteneği olarak tanımlanabilir. Rivers ve Temperley (1978) yabancı dil öğretiminde özellikle dilbilgisi, ses bilgisi ve sözcük bilgisinin kazanımıyla, bir bireyin yeni bir dili konuşmaya başlayabileceğini ve zamanla konuşmada akıcılık sağlanabileceğini ifade etmektedir. Trejos, Garcia ve Gomez'e (2013) göre de doğruluk ve akıcılık konuşma becerisinin temel bileşenlerindendir.

Öte yandan Bukart (1998), yabancı dil öğrenme sürecinde farkına varılması gereken ve konuşma becerisi için gerekli olan bilgi alanlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Mekanik (sesletim, dilbilgisi ve sözcük)
- İşlev (işlem ve etkileşim)
- Sosyal ve kültürel kurallar ve normlar (sıra alma, konuşma oranı, durma süresi)

Konuşma, yazılı dilin sözlü ürününden çok daha fazlası olup, çok çeşitli becerilerin birleşimini ve bu becerilerde yeterli olmayı gerektirmektedir. Yıldız (2015) dilin sahip olduğu tüm ses imkânlarının kullanılması ve konuşma eyleminin beden dili ve doğru üslup - ifadeler ile desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Tüm bunlardan yola çıkıldığında, etkili konuşmada, öğrenilen dildeki sözcükleri ve tümce yapılarını bilmenin yeterli olmadığı; bunun yanında, dilbilgisi, sesletim, doğruluk ve metin içi akıcılık gibi bilgilere de sahip olunması gerektiği söylenebilir.

2.1.2. Konuşma Becerisinin Öğretimi

Konuşma, sadece öğrenilen sözcüklerin veya sözlerin ses aracılığıyla aktarıldığı basit bir eylem olmayıp, kendine özgü ilke ve özellikleri olan bir süreçtir. Tomlinson (2001: 14) konuşma becerisinin diğer dil becerileri arasında ayrıcalıklı bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Konuşma becerisinin öğretiminde yaşanan sıkıntıların çeşitli nedenleri vardır. Yücel (2016) yabancı dilde konuşma becerisinin yeterince kazanılamamasına sebep olarak, öğretmenlerin yabancı dil derslerinde öğrencilere gerektiği kadar konuşma fırsatı sunmaması, öğrencilerin hata yapmaktan kaçınmaları ve konuşma eğitiminde kullanılan yöntemsel sorunları sıralamaktadır. Nation ve Newton (2009) yeni bir dilin ses sistemini öğrenmeyi etkileyen bazı faktörlerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler, öğrenenin yaşı, öğrenenin ilk dili, öğrenenin gelişimi ve stili, öğrenenin deneyimi-tutumu, öğretme ve öğrenme ortamıdır.

Avrupa Birliği'ne uyum süreci ile birlikte, yabancı dil öğrenenlerin bu dile ilişkin bilgi yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan ortak çerçeve programlarından biri olan Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi kapsamında, yabancı dil öğrenme düzeylerine göre yabancı dilde konuşma yeterlikleri ve bir bireyin kendini konuşma yeterliği konusunda değerlendirme yapabilmesine ilişkin ölçütler Tablo 1'de ifade edilmektedir (TELC, 2013: 32).

Tablo 1. Düzeylere göre konuşma becerisi

Düzey	Konuşma	
	Bir konuşmaya katılım	Bağlantılı konuşma
A1	Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.
A2	Kendimi doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışılagelmiş durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilsem de; genelde konuşmayı sürdürebilecek derecede anlayamıyorum.	Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.
B1	Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışılagelmiş, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.	Deneyimleri, olayları ya da düşlerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelerle konuşabilirim. Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.
B2	Bir anadil konuşucusu ile konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilir ve savunabilirim.	İlgimi çeken birçok konuda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim. Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.
C1	Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, açık ve ayrıntılı bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.
C2	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dâhil olmak üzere anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim. Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim.	Konuları açık ve akıcı bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim. Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.

Konuşma becerisinin edinimine (acquisition) ilişkin faktörler ve dil kullanım kategorileri dikkate alındığında, bir öğretmenin, dil öğrenen bir öğrencisinin konuşma konusundaki yeterliğini bu alt kategorilere göre değerlendirme imkânı sunan aracın taslağını yine TELC, Ortak Öneriler Çerçevesi kapsamında (2013: 33) sınıflamıştır. Bir öğrencinin farklı dil düzeylerindeki konuşma yeterliği çeşitlilik / alan, doğruluk, akıcılık, etkileşim ve tutarlılık gibi kategorilerden oluşmaktadır. Tablo 2'de sözlü bildirişimi değerlendirme çizelgesi sunulmuştur.

Tablo 2. Sözlü bildirişimi değerlendirme çizelgesi

Düzey	Çeşitlilik / Alan	Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Tutarlılık
C2	İnce anlam farklılıklarını daha açık vermek ve bir noktayı öne çıkarmak, gruplaştırmak ya da çokanlamlılığı ortadan kaldırmak için düşüncelerini çeşitli dilsel araçları çok esnek bir şekilde kullanarak anlatır. Aynı zamanda günlük dil ve deyimler ile ilgili bilgiye sahiptir.	Dikkatini başka bir yere vermiş olsa da, (örneğin, önceden tasarlama ya da başkalarının tepkilerine yoğunlaşma gibi…) karmaşık dil araçlarını kullanırken tutarlı dil bilgisi hâkimiyetini korur.	Uzun konuşmalarda, kendini anında ve doğal bir akıcılıkla ifade edebilir ve konuşma arkadaşlarına sezdirmeden karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilir ya da konuşmasını yeniden yapılandırabilir.	Kolay ve becerikli bir şekilde anlaşabilir. Bunun yanında tonlama araçlarını ve dil dışı araçları acık ve kolayca algılayıp kullanır. Çok doğal bir şekilde söze girip bir noktaya değinerek, ima ederek vs. kendi görüşlerini konuşma içine katabilir.	Birbiriyle bağlantılı ve tutarlı konuşmalar yapabilir; bölümleme için farklı araçları aynı zamanda geniş bir bağlaç çeşitliliğini uygun biçimde kullanır.
C1	İçinden en uygun anlatım için seçilebilecek oldukça zengin konuşma araçlarına sahiptir. Söyleminde kendini, hiç kısıtlamak zorunda kalmaksızın bilimsel, mesleki ve boş zamanlarla ilgili çok çeşitli genel konularda net ve uygun bir şekilde ifade eder.	Dilbilgisel doğruluğu sürekli en üst seviyede tutar; ender hata yapar ve genelde kendisi düzeltir.	Kendini hemen hemen doğrudan/anında ve akıcı bir şekilde ifade edebilir; sadece zor terimler içeren konular konuşma akışını etkileyebilir.	Eğer söze girmek ya da devam etmek veya konuşmalarını başkalarınınkiyle ustaca bağlamak istiyorsa, kendi anlatımını doğru yönlendirmek amacıyla, mevcut söylem araçları dağarcığının içinden uygun bir anlatım bicimi seçebilir.	Net, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilir, bölümleme ve bağlaç araçlarına hakim olduğunu gösterir.

Tablo 2. Devam

Düzey	Çeşitlilik / Alan	Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Tutarlılık
B2	Çeşitli konuları anlaşılır anlatımlar ve raporlar halinde anlatabilecek ve kendi bakış acısını öne çıkarabilecek yeterli konuşma araçları çeşitliliğine sahiptir. Sezdirmeden sözcükler arar ve yer yer karmaşık tümce yapıları kullanır.	Oldukça iyi bir dilbilgisi becerisi gösterir. Yanlış anlamaları doğuran sebep olacak hatalar yapmaz ve çoğunlukla kendi hatalarını kendisi düzeltir.	Eşit bir hızda konuşabilir. Tümce yapıları ya da sözcük aramada gerektiğinde ara verse bile, fark edilecek uzun aralar hemen hemen hiç oluşturmaz.	Konuşmacı durumunda olduğu görüşmeleri üstlenebilir, gerektiğinde her zaman duruma göre nazik olmasa bile görüşmeyi isterse sonlandırabilir. Anladığını göstererek ve başkalarının konuşmaya katılımlarını sağlayarak, bildiği alandaki bir konuşmanın devam etmesine katkıda bulunabilir.	Anlatımlarını anlaşılır ve bağdaşık bir konuşmayla bağlamak için sınırlı sayıda bağlaç araçlarını kullanabilir. Uzun konuşmalar belki biraz kesintiye uğrayabilir.
B1	Bazen ara vererek ve başka tanımlamaların yardımlarıyla olsa bile; aile, hobiler, ilgiler, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi konular hakkında konuşabilecek yeterli sözcük dağarcığına ve dilsel araçlara sahiptir.	Genelde önceden tahmin edilen durumlar için, sıkça kullanılan yapılar ve konuşma kalıplarından oluşan dağarcığını nispeten doğru kullanır.	Özellikle uzun sure serbest konuştuğunda, anlatımlarını dil bilgisel ve sözcük secimi acısından planlamak ya da düzeltmek için belirgin aralar vermesine rağmen, kendini fazla duraksamadan ifade edebilir.	Bilinen ya da kendi ilgi alanında olan konular hakkında basit ve doğrudan bir konuşmaya başlayıp, sürdürür ve bitirebilir. Karşılıklı anlamayı kesinleştirmek için karşısındakinin söylediklerinden bazı kısımları tekrarlayabilir.	Bir kısım kısa, basit öğeyi bağdaşık ve dizinsel bir anlatımla bağlayabilir.

Düzey	Çeşitlilik / Alan	Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Tutarlılık
A2	Basit günlük durumlarda sınırlı bilgi alışverişi yapabilmek için, kısa sözcük kümelerini, konuşma kalıplarını ve temel tümce yapılarını ezberlenmiş deyimlerle birlikte kullanır.	Bazı kolay yapıları doğru kullanır, ancak düzenli olarak temel hatalar yapar.	Fark edilir şekilde sık sık duraklamasına ve yeniden başlamasına ya da farklı tanımlamalar kullanmasına rağmen, kendini çok kısa anlatımlarla ifade edebilir.	Soru sorabilir ve soruları yanıtlayabilir, aynı zamanda basit saptamalara tepki gösterebilir. Ne zaman anladığını belirtebilir, ancak konuşmayı kendisi sürdürebilecek kadar anlamaz.	Sözcük kümelerini *ve ama, çünkü* gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.
A1	Kişi hakkındaki bilgilere ve bazı somut durumlara ilişkin çok kısıtlı düzeyde sözcük dağarcığına ve deyime sahiptir.	Ezberlenmiş bir dağarcık içindeki birkaç basit dil bilgisel yapıya ve örnek tümcelere sadece sınırlı derecede hakim olduğunu gösterir.	Çok kısa, bağlantısız, çoğunlukla önceden hazırlanmış anlatımları kullanabilir; anlatımları aramak, az bilinen sözcükleri söylemek ya da anlam sorunlarını kaldırmak için birçok araya gereksinim duyar.	Kişiye yönelik sorular sorabilir ve benzer soruları yanıtlayabilir. Basit bicimde anlaşabilir, ancak iletişim tamamen konuşulanın yavaş tekrarlanmasına, farklı tanımlanmasına ya da düzeltilmesine bağlıdır.	Sözcükleri ve sözcük kümelerini *ve* ya da *sonra* gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin yeni tanımlayıcılar eklenerek güncellenen versiyonunda (TELC, 2017) öncekinden farklı olarak, sözlü etkileşim alt başlıklar halinde detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Genel sözlü etkileşim, muhatabı anlama, sohbet etme, gayri resmi tartışma, resmi tartışma, hedefe yönelik işbirliği, ürün ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, söyleşi yapma ve uz iletişim (telecommunications) kullanma alt başlıklarına yönelik hedefler A1 öncesi, A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyleriyle birlikte sunulmaktadır. Bununla birlikte, etkileşim stratejileriyle ilgili olarak sıra alma, işbirliği yapma ve açıklama isteme alt başlıklarında dil düzeylerine göre hedeflenen kazanımlara yer verilmektedir. Ayrıca, konuşmada belirli bilgileri aktarma, tablo/grafik/diyagramlardaki bilgileri sözlü olarak açıklama, konuşma metinlerini işleme, yazılı bir metnin sözlü olarak çevirisini yapma, edebi metinleri yorumlama, analiz etme, eleştirme, grup çalışması yapma, farklı kültürlerle etkileşim kurma, iş ve arkadaş ortamlarında aracılık rolü üstlenebilme, hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma, yeni bir kavramı açıklama stratejileri, sesbilimsel kontrol, öz değerlendirme, konuşma dilinin niteliksel özellikleri, çevrimiçi etkileşim vb. başlıklar altında dil düzeylerine göre tanımlayıcılar bulunmaktadır. Bu çalışmanın veri toplama sürecinde kullanılan dereceli puanlama anahtarındaki bileşenlerle ve çalışma grubunun dil düzeyi ile uyumlu olarak TELC 2017'de şu tanımlayıcılara yer verilmiştir:

Tablo 3. A2 düzeyinde konuşma becerisine yönelik tanımlayıcılar

GENEL SÖZLÜ ETKİLEŞİM
Karşıdaki kişinin gerekirse yardımcı olması koşuluyla yapılandırılmış durumlarda ve kısa konuşmalarda makul kolaylıkla etkileşime girebilir.
Çok fazla çaba olmadan basit, rutin konuşmalar yapabilir; öngörülebilir günlük durumlarda aşina olduğu konularda fikir ve bilgi alışverişinde bulunabilir, soru sorabilir, sorulara cevap verebilir.

MUHATABI ANLAMA
Çok fazla gayret göstermeden basit, rutin konuşmalar yapmak için karşıdaki kişiyi yeterince anlayabilir.
Genellikle, aşina olduğu konularda kendisine yöneltilen açık, standart konuşmayı anlayabilir, ancak zaman zaman tekrar veya farklı sözcük ve yapılarla açıklama isteyebilir.
Basit günlük konuşmalarda kendisine açık, yavaş ve doğrudan söylenileni anlayabilir.

SOHBET ETME
Çok kısa sosyal sohbetler yapabilir, ancak nadiren konuşmayı kendi isteğiyle sürdürecek kadar anlayabilir.
Basit, günlük, nazik selamlama ve adres sorma / adres söyleme yapılarını kullanabilir.
Akranları, meslektaşları veya bir ev sahibi ailenin üyeleri ile basit bir dilde sohbet edebilir, soru sorabilir ve çoğu rutin konuyla ilgili cevapları anlayabilir.
Davet edebilir, öneride bulunabilir, özür dileyebilir ve bunlara karşılık verebilir.
Çok temel ifadeler kullanarak nasıl hissettiğini söyleyebilir.
Sevdiği ve sevmediği şeylerden bahsedebilir.

GAYRİ RESMİ TARTIŞMA
Çevresinde yavaş ve net bir şekilde yürütülen bir tartışmanın konusunu saptayabilir.
Basit bir dil kullanarak fikir alışverişinde bulunabilir, nesneleri ve insanları karşılaştırabilir.
Akşam ya da hafta sonu ne yapacağı konusunda tartışabilir.
Öneride bulunabilir, önerilere cevap verebilir.
İnsanlara katılıp katılmadığını belirtebilir.
Günlük pratik konuları açıkça, yavaş ve doğrudan ele alındığında basit bir şekilde tartışabilir.
Ne yapacağı, nereye gideceği, hangi planlamaları yapacağı konusunda tartışabilir.
Kısıtlı bir şekilde kendi fikirlerini ifade edebilir.

RESMİ TARTIŞMA
Yavaş ve açık bir şekilde yürütülen alanıyla ilgili resmi bir tartışmada genellikle konu değişikliklerini takip edebilir.
Gerektiğinde kilit noktaların tekrarını ve açıklamasını almak koşuluyla, kendisine doğrudan sorulduğunda, pratik sorunlar üzerinde gerekli bilgi alışverişinde bulunabilir, kendi fikrini belirtebilir.
Gerektiğinde kilit noktaların tekrarını istemek şartıyla, resmi bir toplantıda, kendisine doğrudan hitap edildiğinde, konu hakkında ne düşündüğünü söyleyebilir.

Tablo 3. Devam

BİLGİ ALIŞVERİŞİ
Çok çaba harcamadan basit, rutin konuşmalar yapmak için karşıdaki kişiyi yeterince anlayabilir.
Pratik, gündelik taleplerle başa çıkabilir; anlaşılır gerçek bilgiyi ortaya çıkarabilir ve aktarabilir.
Alışkanlıklar ve rutinler hakkında soru sorabilir, sorulan sorulara cevap verebilir.
Hobiler ve geçmiş etkinlikler hakkında soru sorabilir, sorulan sorulara cevap verebilir.
Planlar ve hedefler hakkında soru sorabilir, sorulan sorulara cevap verebilir.
Basit yönlendirmelerde ve talimatlarda bulunabilir (örneğin, bir yere nasıl gidilebileceğini açıklayabilir), bunları takip edebilir.
Basit ve doğrudan bilgi alışverişi gerektiren sade ve rutin görevlerde iletişim kurabilir.
Aşina olduğu rutin konularda sınırlı bilgi alışverişinde bulunabilir.
İş yerinde ya da boş zamanlarında yaptıkları ile ilgi soru sorabilir, sorulan sorulara cevap verebilir.
Bir harita veya plana bağlı kalarak yer-yön sorabilir, tarif edebilir.
Kişisel bilgi isteyebilir, kendisi hakkında bilgi verebilir.
Bir etkinlikle ilgi basit sorular sorabilir, sorulan sorulara cevap verebilir (örneğin; etkinliğin yerini ve zamanını, kimlerin katıldığını, nasıl olduğunu sorma).

SÖYLEŞİ YAPMA
İstediğinde yardım alması ve ara sıra açıklama istemesi koşuluyla, bir röportaj/mülakat esnasında kendisini anlatabilir, aşina olduğu konularda fikir ve bilgi alışverişinde bulunabilir.
Doktora gittiğinde, soğuk algınlığı veya grip gibi rahatsızlıkların temel belirtilerini tanımlayabilir.
Röportaj/mülakat sırasında basit sorular sorabilir, kendisine yöneltilen basit ifadelere cevap verebilir.
Bir sağlık uzmanına bir problemin doğasını basit bir dil kullanarak belirtebilir, bunun için jestler ve beden dili de kullanabilir.

UZ İLETİŞİM KULLANMA
Basit haberler verme, alma, plan yapma ve buluşma ayarlama konularında uz iletişim kullanabilir.
Tanıdığı bir kişiyle, öngörülebilir bir konu (örneğin; varış saatleri, buluşmak için planlamalar) hakkında, tekrarlar ve açıklamalar yapıldığı takdirde, kısa basit telefon görüşmeleri yapabilir.
Basit telefon mesajlarını anlayabilir (örneğin; ‘Uçağım geç saatte. 10’da orada olacağım.’), mesajın ayrıntılarını saptayabilir ve mesajı ilgili kişilere iletebilir.

Konuşma becerisi, edinimi zor olsa da, etkili iletişim için oldukça önemlidir. Bu becerinin edinimi ve geliştirilmesinde öğrencilerin ilgi, istek ve güdülenmelerinin geliştirilmesi elzemdir. Aksi takdirde, kaygı duyan veya konuşma konusunda yeterince motive edilmeyen ve imkân sağlanmayan öğrenciler, bu beceriyi olması gereken şekilde geliştiremeyebilirler. Engin (2006) konuşma becerisinin öğretilmesinde karşılıklı konuşmaların, küçük grup tartışmalarının, doğaçlamanın, oyunların, okuma etkinliklerinin, grup projelerinin, değişmeceli dilin, şarkıların, tartışmaların, görsel yardımlar, işitsel yardımlar ve dolaylı anlatımın etkili olduğunu ifade etmektedir. Kayi (2006) ise bu becerinin öğretiminde tartışma, rol yapma, benzetim, bilgi boşluğu (information gap), beyin fırtınası, öykü anlatma, görüşme / mülakat yapma, öykü tamamlama, raporlama, kart oyunu, resim anlatma, resim betimleme ve farkı bulma teknik ve etkinliklerin kullanımının önemini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, Barın (2000), rol üstlenme, diyalog, söyleşi, tartışma, benzetim, iletişim oyunları, resim anlatım gibi iletişimsel tekniklerin konuşma becerisinin kazandırılmasında sıklıkla kullanıldığını ifade etmektedir.

Nation ve Newton (2009), yeni bir dilde konuşma ve dinleme becerisinin edinimine yönelik, öğretim ve eğitim sürecinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili olarak beş temel ilkeden bahsetmektedir. Bu ilkeler ve ilkelere karşılık gelen temel temalar aşağıda verilmiştir (s. 19-22).

- *Anlam – Anlam ve ilgili içeriğe odaklanmak. Eğitim ve öğretimin temel odağı, öğrencilerin kendi amaçlarına yönelik olarak hızlı bir şekilde kullanabilecekleri dil olmalıdır.*
- *İlgi – Çok çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerin ilgisini muhafaza etmek. Öğrencilerin ilgisini daha uzun tutabilmek için etkinliklerin kısa ancak bol olmasına ve öğrencilerin bu etkinliklere dâhil edilmesine önem verilmelidir. Buna yönelik olarak; hareket gerektiren etkinlikler yapmak, gerçek nesne ve resimler kullanmak, sınıf dışına (örn. süper market) ziyaretler planlamak, müzik kullanmak ve yeni konuyu/içeriği öğretirken veya pratik ederken oyundan yararlanmak.*
- *Yeni dil – Çok fazla yeni dil ile öğrenenlerin aşırı yüklenmesinden kaçınmak. Öğrencilere çok fazla dilbilgisi kuralı öğretmek yerine, öğrencilerin öğrenecekleri*

dili daha etkin kullanabilmeleri konusunda kontrol sağlayabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. "Az öğren, çok kullan." ilkesi uygulanmalıdır.

- *Anlama – Bol anlaşılır girdi sağlamak. Öğrencilere sağlanan girdilerin anlaşılabilir olması için yeni dili destekleyecek resimler, mimikler, sessiz tiyatro (pandomim), objeler ve sınıf dışı ziyaretler kullanılabilir.*
- *Stressiz olma – Arkadaşça, güvenli, işbirlikli bir sınıf ortamı oluşturmak. Kaygının öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma isteklerini etkilediği bilinmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenirken, öğrenciler yapabileceklerine inandırılmalı ve onlara stressiz bir öğrenme deneyimi sağlanmalıdır. Bu bağlamda, sınıf içinde hareketin sağlanması, fiziksel konfor, sık etkileşim, başarılı dil deneyimi ve öğrencilere herhangi bir ceza vermeden hata yapma ve deneme imkânı sunmak gerekecektir.*

Konuşma becerisinin kazanılmasında, öğrencilerin daha sık dâhil olabilecekleri ve daha çok konuşma imkânı bulabilecekleri öğretim süreçlerinin önemini vurgulayan Nation ve Newton (2009), özellikle konuşma becerisinin edinimi ve geliştirilmesine yönelik öğretim teknikleri ve etkinlikleri önermişlerdir. Bunlar betimleme, ipucu verme, soru hazırlama/sorma, sor ve hareket et etkinliği, 20 soru etkinliği, yürü ve konuş etkinliği ve aynı veya farklı etkinliğidir.

Bu tekniklere ek olarak, bazı araştırmacılar (Hui, 2011; Kayi, 2006) öğretmenlere konuşma becerisinin edinimine yönelik bazı önerilerde bulunmaktadırlar. Bunlar işbirliğine dayalı etkinliklerin yapılması, gerçek materyal ve görevler içeren zengin ortamların hazırlanması, öğrencilerin konuşma etkinliklerinin tümüne katılımının desteklenmesi, sınıfta öğretmenin konuşma süresinin azaltılarak öğrencinin konuşma süresinin arttırılması, öğrencilerin konuşmalarını sağlamak için onlara pekiştireçler, düzenli dönütler ve ipuçları verilmesi, sesletim hatalarından dolayı öğrencilerin çok sık uyarılmaması, öğrencilerin yabancı dilde yaşadıkları zorlukların teşhis edilmesi ve öğrencilere daha fazla pratik yapma imkânı sunulması şeklinde sıralanabilir.

Özetlemek gerekirse, yabancı dilde konuşma becerisi en zor edinilen becerilerden biri olmasına karşın en çok ihmal edilen becerilerden biridir (Sanavi ve Tarighat, 2014).

Son yıllarda, bu becerinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların arttığı, hem öğretim programlarında hem de öğretim süreçlerinde önemle vurgulanan bir beceri olduğu görülmektedir. Bu becerinin edinimi diğer becerilerin edinimine göre daha karmaşık ve zordur, çünkü sesletim, tonlama, vurgu, dilbilgisi, sözvarlığı, doğruluk ve akıcılık gibi birçok bileşenin de edinimini gerektirmektedir. Bu becerinin geliştirilmesine yönelik birçok teknik bulunmaktadır. Bu teknikler arasında etkileşimsel etkinlikler, öykü anlatımı, grup çalışması, ikili çalışma, drama, doğaçlama, rol oynama, benzetim, sorun çözme ve iletişim oyunları teknikleri sayılabilir (Peçenek, 1998). Bu becerinin ediniminde, öğretmenin oluşturduğu etkileşimsel ve öğrenen merkezli sınıf ortamı da oldukça önemlidir.

2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemlerin Konuşma Becerisini Ele Alışı

Gün geçtikçe bilgi erişimi ve milletlerarası etkileşim için yabancı dil becerilerinin kazanılmasına olan ilgi artmaktadır. Bu doğrultuda yabancı dil öğretimi için birçok kurs ve okul açılmakta, ülkeler kendi ulusal politikalarına yabancı dil öğrenmeye yönelik hedefler koymaktadırlar. Bu durum, program geliştirmecilerin, öğretmenlerin ve araştırmacıların ilgisini yabancı dil becerilerini kazanmak için kullanılacak olan yaklaşım ve yöntemlere yöneltmiştir. Bu kısımda, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin konuşma becerisini ele alış biçimlerinden bahsedilecektir.

Dilbilgisi – Çeviri Yönteminde okuma ve yazma becerileri odağa alınır, dinleme ve konuşma becerilerine çok az önem verilir. Hedef dilde iletişim kurmak yabancı dil öğreniminin amaçlarından biri değildir (Larsen-Freeman, 2000).

Dolaysız Yöntem konuşma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesine katkı sağlar (Yılmaz, 2016). Derse kısa bir diyalog veya öykü ile başlanır ve bunlar hareket ve resimlerle desteklenir. Larsen-Freeman'a (2000) göre, dil esas olarak konuşmaktır, diğer becerilerin gelişmesinde konuşmanın etkisi büyüktür, dil öğreniminin amacı iletişim kurmaktır ve dil öğreniminin başından itibaren sesletime önem verilir.

Doğal Yöntemde sesletim öğretimi yapılmamasına karşın, konuşma öğretimi oldukça önemlidir. Dil öğretiminin başlangıcında dinleme ve konuşma becerileri ön plana çıkar. Yabancı dil anadili konuşucularıyla doğrudan iletişim kurularak öğrenilir (İncirli Öçalan, 2007).

İşitsel-Dilsel Yöntem daha çok dinleme ve konuşma becerilerine öncelik veren karşılıklı konuşmalar ile sözel etkinlikler yoluyla belli ve yapılandırılmış bir plana göre kalıp yapıların öğretilmesini esas alan bir yöntemdir (Finocchiaro, 1982). Yabancı dilde alışkanlıkların kazanılabilmesi için sözlü tekrarlar sık sık kullanılır, alıştırma ve pekiştirmelere yer verilir (Demirel, 1983). Bu yöntemde, anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine özellikle önem verilmekte ve bu bağlamda dil laboratuvarlarının kullanımı teşvik edilmektedir (Yılmaz, 2016). Larsen-Freeman (2000) bu yöntemin amacının dili iletişim için kullanabilmek olduğunu belirtmekte, yabancı dilin de anadili gibi öğrenilmesi gerektiğini - dinleme, konuşma, okuma, yazma sırasıyla - ifade etmekte, karşılıklı konuşmaların ve yabancı dilin kültürünü öğrenmenin önemini açıklamaktadır.

Sessiz Yol yönteminde, öğretmen gözlemci rolündedir, bilgi aktarımından ziyade öğrenci için bir modeldir (Berk, 2009). Sesler dilin temelini oluşturduğu için sesletim üzerinde çalışılır, öğretmenin gerekmedikçe konuşmaz, dört temel dil becerisi dil öğreniminin başından itibaren dikkate alınsa da öğrencinin okuyacağı veya yazacağı ifadeyi

önce seslendirmesi oldukça önemlidir (Larsen-Freeman, 2000). Konuşma becerisinin temel bileşenlerinden olan sesletime vurgu yapılır.

Telkin Yönteminde, ortamın öğrenmeyi özendirmesi gerekir. İletişim kavramı oldukça önemlidir. Larsen-Freeman'a (2000) göre bu yöntemde dil günlük iletişim için öğrenilir. Tüm dil becerilerinin dikkate alındığı bu yöntemde, karşılıklı konuşmalar, soru-cevap, tekrarlama, rol yapma gibi etkinlikler konuşma becerisinin öğretimi anlamında oldukça önem taşımaktadır.

Danışmanlı Dil Öğrenme, Richards ve Rodgers'a (2007) göre ağırlıklı olarak konuşma becerisinin öğretiminde kullanılır. Bu yöntemde, dil iletişim içindir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi olumlu olmalıdır, çünkü birlikte topluluk oluştururlar. Bu yöntemde dört temel dil becerisine odaklanılır, fakat konuşma becerisi ve sesletim öğretimi ön plandadır (Larsen-Freeman, 2000).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi yabancı dil öğreniminin anadili edinimiyle benzer bir süreç olduğunu savunan bir yöntemdir. Bebekler sözlü komutlara karşı ilk olarak fiziksel tepki verirler. Daha sonra basit düzeyde, öncelikle emir kipi kullanarak sözlü üretime geçerler. Richards ve Rodgers'a (2007) göre bu yöntemin temel amacı başlangıç düzeyinde konuşma edimini kazandırmaktır. Bu yöntemde öğrenci konuşmaya başlamadan önce yabancı dili anlamayı öğrenir. Sözlü üretim yazılı üretime kıyasla oldukça ön plandadır. Öğrenciler kendilerini hazır hissettikleri zaman konuşmaya başlarlar ve konuşma becerisi kendiliğinden gelişir (Larsen-Freeman, 2000).

Bilişsel Dil Yaklaşımında, dil edinimi kulak-dil alışkanlığı kazanma ve bu alışkanlığın tek tek kazanılması yerine, dilin derin bir yapıyla algılanması esası hâkimdir (Demirel, 1983). Dolayısıyla konuşma becerisini önemseyen bir yaklaşımdır.

Öğrenci merkezli bir anlayışı benimseyen İletişimsel Yaklaşımda öğretim süreçleri ve uygulamaları daha çok iletişim becerilerini kazandırmaya yöneliktir. Enginarlar (1983), bu yaklaşımın temelini oluşturan anlayış için dilin sosyal boyutunun olduğu, amaçsız kullanılan bir araç olmadığı ve dilin yargı bildiren, emir veren vb. eylemleri gerçekleştirmek için kullanıldığı ilkelerini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımda, dört temel dil becerisinin kazanımına öğrencilere alıştırmalar yaptırılarak ağırlık verilmektedir. Demirel (1983), iletişimsel yaklaşımın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır; öğrenci merkezli olması, sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerinden yararlanılması, öğretim sürecinde karşılıklı diyaloglar, grup çalışmaları yaptırılması, özgün materyallerin kullanılması ve öğretmenin hem anadili hem de öğrenilen dilde yetkin olması. Bu yaklaşımın temel ilkeleri olan iletişim, anlam ve görev ilkeleri, Göreve Dayalı Dil Öğretimi ya da Etkileşimsel Dil Öğretimi gibi iletişimcilik uzantılı yaklaşımların ortak paydalarıdır (Peçenek, 2005).

İletişimsel Dil Öğretimi, iletişimsel yetiyi dil öğretiminin amacı haline getirerek, İletişimsel Yaklaşımın kuramsal bakış açısını uygulamayı hedeflemektedir (Larsen-Freeman, 2000). İletişimsel Dil Öğretiminde özgün materyallere öncelik verilir. Yabancı dil, sınıf içi iletişimde bir araçtır ve aynı zamanda yabancı dilde iletişim kurmak dil öğreniminin amacıdır. Dil yapılarına hâkim olmaktan ziyade iletişime vurgu yapılır. Öğrencilerin grup içinde çalışmaları ve oyunlar oynamaları üst düzeyde iletişim kurmalarına ve gerçek yaşam dilini kullanmalarına yardımcı olur. Öğretmen iletişimi kolaylaştıracak, teşvik edecek ortamlar yaratır. Dört temel dil becerisine odaklanılsa da

amaç grup içinde iletişim kurmak olduğu için sözlü üretim ön plandadır (Larsen-Freeman, 2000).

Yukarıda kısaca değinilen yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerinin bazılarında konuşma becerisinin öne çıkarıldığı, bazılarında ise ikinci planda kaldığı görülmektedir. Sözgelimi, Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde, Bilişsel Dil Öğretimi ve Sessiz Yol yaklaşımlarında konuşma becerisinin arka planda kaldığı ya da bu becerinin yer almadığı görülmektedir. Öte yandan İşitsel Dilsel Yöntemde, İletişimci Yaklaşımda ise konuşma becerisi öne çıkmaktadır.

Bu çerçevede, konuşma becerisini geliştirme amaçlı öğrencilerin ilgi, istek ve güdülenmelerinin arttırılması önemlidir. Bu becerinin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde karşılıklı konuşmalar, küçük grup tartışmaları, doğaçlama, oyunlar, okuma etkinlikleri, grup projeleri, değişmeceli dil, şarkılar, tartışmalar, görsel-işitsel yardımlar, dolaylı anlatım, rol yapma, benzetim, bilgi boşluğu, beyin fırtınası, öykü anlatma, görüşme / mülakat yapma, öykü tamamlama, raporlama, kart oyunu, resim anlatma, resim betimleme, farkı bulma, rol üstlenme, diyalog, söyleşi, iletişim oyunları, resim anlatım, betimleme, ipucu verme, soru hazırlama/sorma, sor ve hareket et etkinliği, 20 soru etkinliği, yürü ve konuş etkinliği, aynı veya farklı etkinliği (Peçenek, 1998; Barın, 2000; Engin, 2006; Kayi, 2006; Nation ve Newton, 2009) gibi teknik ve etkinlikler kullanılabilir.

2.2. Eleştirel Düşünme

Düşünme, günlük yaşamımızda genel geçer bir kavram olarak kullanılmakta ve kavramın derinliği düşünülmeden günlük dilde yer almaktadır. Ancak bu kavram görüldüğü kadar basit olmayıp karmaşık süreçlerden oluşmaktadır. Her birey düşünebilme yeteneğine

sahiptir, ancak her bireyin düşünme sistemi ve şekli farklılık gösterebilir. Chaffe (1988), düşünme ile eleştirel düşünme kavramları arasındaki ilişkiyi tanımları üzerinden açıklamaktadır. Chaffe (1988), düşünme kavramını, "dünyayı anlamlandırmak için aktif, amaçlı ve organize bir çaba" olarak tanımlarken, eleştirel düşünmeyi ise "dünyayı anlamlandırmak, anlamayı geliştirmek ve açıklamak için, kendi ve diğerlerinin düşüncelerini dikkatli bir şekilde inceleme" olarak tanımlamaktadır.

Üst düzeyde bilişsel beceriler gerektiren ve karmaşık ve kapsamlı bir süreç olan eleştirel düşünme ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik tartışmalar günümüzde en çok karşılaşılan konular arasında yer almaktadır. Son yıllarda, eğitmenler, bireylerin 21. yüzyıl becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisine sahip olmasının önemini benimseyip, öğretimlerinde bu becerinin geliştirilmesine yönelik strateji ve teknikler uygulamaya başlamışlardır. Alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünme ve boyutlarına ilişkin birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünmeyi tam olarak anlamak için bu tanımların incelenmesi önemlidir.

Eleştirel düşünme kavramına ilişkin birçok tanım yapılmasına karşın bu tanımlardan hiçbiri evrensel veya genel kabul görmemektedir. Eleştirel düşünmeye ilişkin tanımlamalar daha çok felsefe ve psikoloji alanlarına dayanmaktadır. İngilizce karşılığı *critical* olan eleştirel kavramı, değerlendirme, yargılama gibi anlamlara gelen Yunanca *kritikos*, Latincede ise *criticus* sözcüğünden gelmektedir (Söylemez, 2016). Bu kavram ile ilgili tartışmalar Sokrates'e kadar uzanmaktadır. Sokrates bu terimi "bir şeyi iyi ya da kötü yanları ile değerlendirme" anlamında kullanmıştır (Doğan, 2014: 32). Bu kavramın, Sokrates'in doğruyu arama süreci kapsamında ortaya çıktığına inanılmaktadır (Carroll, 2004). Bugünkü eleştirel düşünme alanyazınının ve sisteminin gelişimine katkı sağlayan ve

Platon tarafından aktarılan Sokrates'in diyalogları incelendiğinde, bilginin doğruluğunun, kaynağının ve geçerliğinin tartışıldığı anlaşılacaktır (Thayer-Bacon, 2000).

Çok geniş bir yelpazede tartışılan ve tanımlanan eleştirel düşünme konusu üzerine çok sayıda çalışması bulunan ve adeta bu alanın alanyazın temelini oluşturan araştırmacılardan biri olan Ennis (1985), eleştirel düşünmenin birçok becerinin bileşimi olarak ortaya çıktığını söyler ve eleştirel düşünmeyi nedenlerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi olarak görür. Bu kavramı tanımlarken gözlem, katılım, genelleme, sorgulama, nedenleri değerlendirme ve ilgi gibi bileşenleri kullanır.

Orhan (2010) eleştirel düşünmeyi "çeşitli yollarla elde edilmiş olan bilgilerin, olduğu gibi kabul edilmeyip derinlemesine incelenip sorgulanarak belirli ölçütlere göre değerlendirilip karara varıldığı düşünme eğilimi" olarak tanımlarken; Oflas (2009) bu kavram için, "gerektiği yerde ve zamanda gerektiği düzeyde müdahale etme eğilimi" ifadesini kullanmaktadır. Sezer (2008) eleştirel düşünme için "inanç ve eyleme rehberlik eden, iletişim, sorgulama, yansıtma, deneyim veya gözlem yoluyla üretilen veya elde edilen bilgileri aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve sentezleme ve/veya değerlendirmenin zihinsel olarak disipline edilmiş hali" açıklamasında bulunurken; Demirel (2007) ise "bilgiyi etkin bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimi" tanımını tercih etmektedir.

Benzer şekilde, Güneş (2007) ve Semerci (2007) eleştirel düşünme ile ilgili olarak sorgulamanın önemine vurgu yaparken, Özatalay (2007) ve Sarıgül (2005) analitik düşünmenin önemini ön plana çıkarmakta, Rudd (2007) ve Küçüktepe (2003) amaca yönelik düşünmeden bahsetmekte, Chance (1986) fikir üretme ve fikirleri savunmaya odaklanmakta, Shafersman (1991) ise doğru düşünmenin önemine dikkat çekmektedir.

Ayrıca, Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008: 2), bu kavramı şu şekilde tanımlamaktadır;

> *"Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınandığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir."*

O halde eleştirel düşünme becerisi; içerisinde sorgulama, analiz etme, yeni fikirler üretme ve bu fikirleri savunma gibi birçok beceriyi barındıran karmaşık bir kavram olup; bireylerin topladıkları bilgi ve verilerden yola çıkarak, olguları bilimsel süreçlerden geçirip sorguladıkları bir düşünme sistemini ve sürecini ifade etmektedir. Destek almadan, rehbersiz bir şekilde geliştirilmesi güç bir beceri olarak karşımıza çıkar. Shafersman (1991), eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde, dersler, laboratuvarlar, yazma etkinlikleri, dönem ödevleri, sınav soruları, ev ödevleri ve nicel alıştırmaların ders süreciyle bütünleşmesinin etkili olacağını belirtmiştir.

Düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği bir ülkede eleştirel düşünme becerisini kazanmış kişilerin, eleştirel düşünme ve etkin kararlar alabilme yeteneklerini herhangi bir durumda sosyal sorunların çözümünde kullanmaları büyük bir öneme sahiptir. Norris (1985) eleştirel düşünmenin öğretim aşamasında kullanılabilecek bir seçenek olmadığını, ancak eğitimden bölünmez bir olgu olduğunu belirtmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi, kişinin bilgiyi araştırdıktan sonra benimsemesinde ve olaylara farklı açılardan yaklaşarak mantıklı kararlar almasında yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle, ailede verilen eğitimden yükseköğretim düzeyine kadar, kişilerin bilgiyi olduğu

gibi kabul etmemesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları başlıca koşuldur. 21. yüzyılda düşünme, bireyler için hayati derecede önemli bir gereksinim olmuştur. Her nesil bir önceki nesilden daha iyi eğitimli olma ihtiyacı duymaktadır; çünkü dünya bilginin ve teknolojinin giderek daha çok kullanıldığı bir yer haline gelmiştir.

2.2.1. Eleştirel Düşünmenin ve Eleştirel Düşünebilen Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünmenin, anlama, bakış açılarını değerlendirmeye ve problem çözme süreçlerine odaklandığını söyleyen Mariorana (1992), bu becerinin var olmasını *anlama, değerlendirme* ve *çözme* davranışlarının varlığı ile ilişkilendirmektedir. McKnown (1997), eleştirel düşünmenin muhakeme ve akıl yürütmeye dayalı olduğunu, derinlemesine düşünmeyi ve odaklanmayı gerektirdiğini belirtmektedir. Söylemez (2016) ise eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış olan çalışmaları içeren makale, tez ve kitaplardan oluşan alanyazını inceleyerek, eleştirel düşünmenin tanımını, eğilimlerini, stratejilerini, boyutlarını ve özelliklerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu içerik analizi çalışmasında, eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde ortaya koymaktadır; a) amaçlı ve kasıtlı bir eylem, b) bilgi toplama, c) akıl yürütme, d) esneklik, e) çıkarımda bulunma, f) değerlendirme ve g) uygulama. Diğer yandan Özden (1998: 107), eleştirel düşünme becerisinin temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır: a) ön yargıyı ve tutarlılık durumunu değerlendirme, b) kaynakları ayırt etme, c) neden ve sonuçları değerlendirme, d) varsayım, fikir ve iddialarının ayrımını yapma, e) argüman eksiklikleri ve belirsizliklerini görme, f) tanımlama yeterliliği ve sonuç uygunluğunu ölçme." Bunlara ek olarak, Halpern (1989) eleştirel düşünmenin var olan varsayımların farkına varabilme, anlaşılır varsayımlar ortaya koyma ve ileri sürülen varsayımların doğruluğunu değerlendirmeden oluşan üç temel adımının olduğunu belirtmektedir.

Forrester'a (2008) göre, öğrencilerin üst düzey düşünce becerilerinin gelişmesi için öğrencilere öğretilecek beceriler şunlardır:

- *Farklı bakış açılarını dikkate alma ve değerlendirme*
- *Açık fikirlilik*
- *Uygun kanıt ile mantıklı argüman geliştirebilme*
- *Argümanın güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilme*
- *Kendileri ve diğerlerindeki önyargıyı belirleyebilme*
- *Öncelikleri ve önemi belirleyebilme*
- *Kaynakların niteliğini analiz edebilme*
- *Farklı kaynaklardan sentez yapabilme*
- *Genelden özele sorgulama*
- *Özelden genele sorgulama*
- *Problem çözme*
- *Değerlendirme için ölçütler geliştirme*
- *Kendi kararlar verme sürecini değerlendirme*
- *Kendi ve diğerlerinin işini değerlendirme*
- *Amaçlı ve yansıtıcı yargılama*
- *Öz denetim*

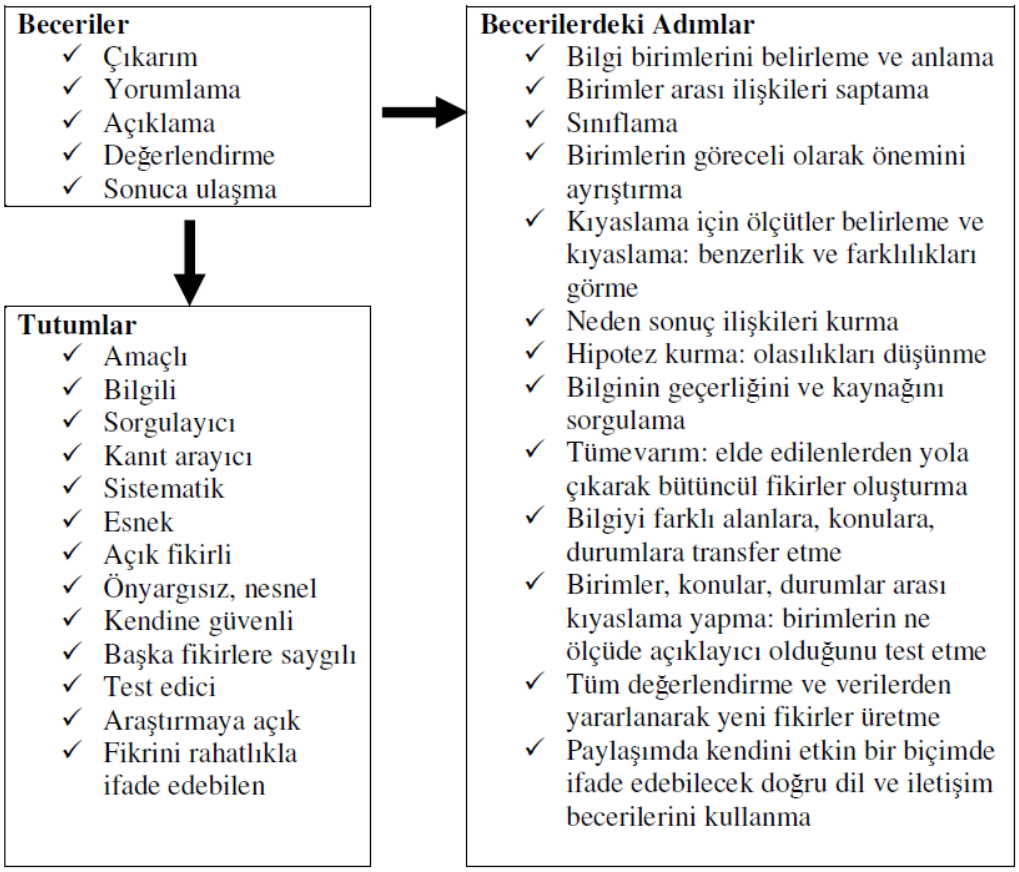
Eleştirel düşünebilen bireylere özgü bazı özellikler vardır. Söylemez (2016) yapmış olduğu içerik analizi çalışmasında bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- *Eleştirel düşünme eğilimine sahip olma*
- *Farkına varma*
- *Yeterlik; yeterli bilgiye sahip olma, doğru temellere dayandırma, yeterli güven ve cesarete sahip olma*
- *Açıklama; konu alanına ilişkin özel kavramları bilme ve açıklayabilme*
- *Yorumlama*
- *Düzenleme; i - dışa dönük düzenleme (analiz, çözümleme vb), ii - öze dönük düzenleme (öz değerlendirmelerini ve zihinsel süreçlerini düzenleme)*
- *Akıl yürütme*
- *Çıkarım yapma*
- *Yaratıcı düşünme*
- *Değerlendirme; i – dışa dönük değerlendirme, ii – öze dönük değerlendirme*
- *Uygulama"*
- *İletişim kurabilme (paylaşma)*
- *Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme*

Ennis'e (1989) göre ise eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler bilgi edinmeye çalışır, güvenilir kaynaklar arar, içinde bulunduğu durumu açıklayabilir, orijinal düşünebilir, açık fikirlidir, başkalarının fikirlerine saygı duyar, aldığı pozisyonu kanıta dayalı olarak alır ve konu ile ilgili kesinlik arayışında olur.

Ennis (1991), bunlara ek olarak, eleştirel düşünen bireylerin sonuçları, nedenleri ve varsayımları tanımlama, açıklayıcı ve uygun sorular sorma, varsayımlar kurma ve deneyleri iyi tasarlama, terimleri bağlamına uygun bir şekilde tanımlama ve sonuçları çıkartırken dikkatli davranma özelliklerine de sahip olduğunu savunmaktadır. Ennis'e göre eleştirel düşünen bireyler, bilgiye, bilginin kanıtına ve bilgiyi elde etme sürecine değer verirler. Bilgi, dışarıdan pasif olarak alınıp zihne yerleştirilen bir kavram olmayıp, aksine, aktif olarak elde edilen ve elde edilirken araştırma, analiz etme, sorgulama ve değerlendirme gibi üst düzey eylemler ile gerçekleştirilen bir kavramdır.

Büyükkantarcıoğlu (2006: 123-124), eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireylerin zihinsel süreçleri ile bunlara eşlik edecek olan tutumlarını Şekil 1'deki gibi göstermektedir.



Şekil 1. Eleştirel düşünme becerisine ilişkin zihinsel beceriler ve ilgili tutumlar (Büyükkantarcıoğlu, 2006)

Kelly (2001), eleştirel düşünen bireylerin dürüst, alçak gönüllü, fikirsel cesarete sahip, sabırlı, bilinçli ve sosyal olarak aktif olduklarını belirtmektedir. Kökdemir (2003) ise eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerin "gerçekler ile iddialar arasındaki farklılıkları görebilen, etkili iletişim kurabilen, kaynakların güvenirliğini test edebilen, etkili soru sorabilen, üst bilişe sahip, tutarlı ve tutarsız yargılar arasında ayırım yapabilen ve önyargı ile bilişsel hataların farkında olan" bireyler olduklarını ifade etmektedir. Halpern (1989) de bu bireylerin dört temel özelliğini şu şekilde sıralamaktadır: (1) plan yapmaya istekli olma, (2) esnek olma, (3) istikrarlı olma ve (4) hataları kabul etme.

Brahler, Quitadamo ve Johnson'a (2002) göre bireylerin eleştirel bilgilenme yeteneklerinin artışı, farkındalık çevresi, farkındalık çevresinin sosyal gelişimi ve eğitimcilerin tarzı gibi farklı unsurlarla ilişkilidir. Paul (1991) bireylerin eleştirel düşünmede bulunurken etkin durumda olması gerektiğini belirtirken, Connerly (2006) bireylerin eleştirel düşünmede bulunurken bakış açılarının geliştiğinin, değiştiğinin, sorunlara her yönden baktıklarının ve adil davrandıklarının altını çizmektedir.

2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları ve Bu Beceriye Etki Eden Faktörler

Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmenin problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi işlemleri kapsayan bir süreç olduğunu belirtmekte ve bu becerinin beş temel boyutunun olduğunu savunmaktadır. Bu boyutlar; sorunu tanıma, ortaya konulan sorunun çözümü için en uygun bilgileri toplama ve seçme, yapılandırılmış veya yapılandırılmamış varsayımları tanımlama, sonuca götürecek olan varsayımları seçme ve formüle etme, geçerli sonuçlara ulaşma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışmadır.

Kazancı (1989) ve Demirel (1999) aynı şekilde eleştirel düşünmenin beş alt boyuttan oluştuğunu savunmaktadırlar. Kazancı'ya göre bu boyutlar; sorunu tanımlama, denence kurma, denenceyi test etme, çıkarsama ve yargıdır. Demirel'e göre ise bu boyutlar; tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilmedir. *Tutarlılık* boyutu, düşüncedeki çelişkilerin farkına varılması ve bunların giderilmesi ile ilişkilidir. *Birleştirme* boyutu, düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmeye karşılık gelmektedir. *Uygulanabilme* boyutu, düşüncelerin bir model üzerinde uygulanabilmesi anlamına gelmektedir. *Yeterlilik* boyutu, deneyimlerin ve ulaşılan sonuçların gerçekçi temellere dayandırılması demektir. Son boyut olan *iletişim kurabilme* boyutu ise düşüncelerin etkili ve anlaşılır bir iletişim süreci ile paylaşılmasını yansıtır.

Halpern (1989) eleştirel düşünmenin sonuç çıkarma, analiz etme, varsayımları test etme, olasılıkları görme, karar verme, sorun çözme ve yaratıcı düşünme gibi toplam yedi alt boyuttan oluştuğunu söylemektedir. Facione (2007) ise eleştirel düşünmeye ilişkin eğilimlerin altı alt boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Bu boyutlar; analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematikliktir.

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990), eleştirel düşünmenin üç boyutunun olduğu belirtmektedir. Bu boyutlar; doğru düşünme, düşünmenin ögeleri ve düşünme alanlarıdır. Paul vd. (1990) eleştirel düşünme becerilerini toplam 35 maddeden oluşan üç strateji boyutu altında kategorize etmişlerdir. Bu stratejiler; duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler – makro yeterlikler ve bilişsel stratejiler – mikro yeterliklerdir.

Duyuşsal Stratejiler

1. *Bağımsız düşünme*
2. *Benmerkezci ya da toplum merkezli içgörü geliştirme*
3. *Tarafsızlık*
4. *Duyguların altında yatan düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetme*
5. *Entelektüel alçak gönüllülük geliştirme*
6. *Entelektüel cesaret geliştirme*
7. *Entelektüel iyi niyet ve dürüstlük geliştirme*
8. *Entelektüel azim (sebat) geliştirme*
9. *Akla güveni geliştirme*

Bilişsel Stratejiler (Makro Yeterlikler)

10. *Genellemelerden arınma ve aşırı basitlikten kaçınma*
11. *Benzer durumları karşılaştırma ve öğrendiklerini transfer etme*
12. *Bakış açısı geliştirme, inançlar, görüşler ya da kuramlar ortaya koyma*
13. *Konuları, sonuçları veya inançları açık hale getirme*
14. *Tümce veya sözcüklerin anlamlarını analiz etme ve açıklama*
15. *Değerlendirme için ölçütler geliştirme; değer ve standartları açıklama*
16. *Bilgi kaynaklarının güvenirliğini değerlendirme*
17. *Kapsamlı sorgulama yapma, önemli soruları sorma veya kullanma*
18. *Tartışmaları, yorumları, inançları ve kuramları analiz etme veya değerlendirme*
19. *Çözümler üretme ve değerlendirme becerisi*
20. *Hareket ve hareket yöntemlerini, eylemleri analiz etme veya değerlendirme*
21. *Eleştirel okuma; metinleri eleştirme ve açıklama*
22. *Eleştirel dinleme ve sessiz diyalog*

23. *Disiplinler arası bağlantı kurma*
24. *İnançları, kuramları ve görüşleri açıklama veya sorgulama*
25. *Diyalogsal düşünme; görüşleri, yorumları ve kuramları karşılaştırma*
26. *Diyalektik düşünme; görüşleri, yorumları ve kuramları değerlendirme*

Bilişsel Stratejiler (Mikro Yeterlikler)

27. *İdeallerin gerçek durumlarla benzerlik ve zıtlıklarını bulma*
28. *Düşünme hakkında kesin düşünme; eleştirel sözcükler kullanma*
29. *Önemli benzerlikleri ve farklılıkları vurgulama*
30. *Varsayımları değerlendirme ve açıklama*
31. *İlgili olayları ilgisiz olaylardan ayırt etme*
32. *Akla yatkın tahminler, çıkarımlar ve yorumlar yapma*
33. *Kanıtları ve iddia edilen olayları değerlendirme*
34. *Çelişkileri göz önünde tutma (tanıma)*
35. *Etkileri ve sonuçları araştırma*

Alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisinin gelişimini birçok faktörün etkilediği görülmektedir. Bu faktörlerden bazıları bireyin kendisi ile ilgili unsurlar iken diğerleri ise bireyin ailevi, sosyal ve okul çevresi ile ilgili olan unsurlardır. Özdemir (2005) bu unsurları iki temel grupta incelemiştir; (1) Kalıtım ile birlikte gelen zihinsel engeller, (2) Öğrenme sonucunda oluşan çevresel unsurlar. Özdemir, doğuştan gelen kalıtsal bazı özelliklerin yanında; aileden kaynaklı faktörlerin (örn. aile tutumu, sosyo-ekonomik düzey), bireyin bulunduğu çevre ve özelliklerinin (örn. çevrenin sosyoekonomik düzeyi, arkadaş grubunun özellikleri), okul çevresi ve özelliklerinin (örn. öğretmenin yaklaşımı, mesleki tutum ve davranışları, okul yöneticilerinin tavrı, öğretim ortamı vb.) de bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine önemli etkilerinin olduğunu savunmaktadır.

Detaylı bir alanyazın araştırması sonucunda, Özelçi (2012), eleştirel düşünme tutumunu etkileyen bazı faktörleri şu şekilde sıralamıştır; cinsiyet, yaş, algılanan kişilik özellikleri, algılanan ana-baba tutumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı ve öz-düzenleme. Kazancı (1989) ise zekânın eleştirel düşünme becerisini etkileyen önemli etmenlerden biri olduğunu belirmektedir.

Sarıgül (2005), bir üniversitenin İngilizce hazırlık sınıfını okumuş veya hazırlıktan muaf olmuş 414 birinci sınıf öğrencisi ile yabancı dilde eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden etmenleri tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilerin okudukları bölümler, burs alıp almamaları, mezun olunan lise türü, hazırlık eğitimi almış veya muaf olmuş olmaları ve İngilizce dil düzeyleri bu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden etmenler olarak ortaya çıkmaktadır.

Diğer yandan eleştirel düşünme sürecinin etkin işlemesine ve bu becerinin gelişimine olumsuz etki eden bazı unsurlar da bulunmaktadır. Onosko (1991) bu engelleri şu şekilde sıralamaktadır;

- *Öğrencinin pasif alıcı rolünde olması,*
- *İçeriğin net tanımlanmaması (yüzeysel veya geniş olması),*
- *Öğretimin bilginin transferi şeklinde planlanması,*
- *Kalabalık sınıf ortamı,*
- *Öğretmenin bilgiyi sunan rolünü üstlenmesi,*
- *Zaman yönetiminin iyi yapılamaması,*
- *Öğrencinin öğretim sürecinden izole edilmesi,*
- *Öğrencilerin sadece bilgileri hazırlamak, sorulduğunda söylemek gibi alt düzey öğrenme süreçlerine zorlanmaları,*
- *Öğrencilerin beklentilerin düşük olması,*
- *Öğrencilere sunulan problemlerin açık ve net bir şekilde formüle edilmemesi.*

Bu engeller daha çok geleneksel, öğretmen merkezli, öğretmen ve kitabın tek kaynak olarak görüldüğü, öğrencinin pasif alıcı ve dinleyici rolünü üstlendiği öğretim ortamlarında ortaya çıkan engellerdir ki öğrencinin eleştirel düşünme becerisi gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine sınırlı düzeyde olanak tanımaktadır veya hiç olanak tanımamaktadır. Bunlara ek olarak, bağımlı kişilik özellikleri, katı tutumlu birey olmak, dogmatik düşünmek, aşağılık duygusu, başkalarının kendisi adına karar vermesine alışmış olmak, yeterince kavram geliştirememek, belli bir değer sistemine takılı kalmak, belirli bir grup veya düşünceye bağlı olmak, önyargılı olmak ve yeterli zihinsel gücünün

olmaması gibi etmenler de eleştirel düşünmeyi olumsuz olarak etkilemektedir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008).

2.2.3. Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi

Eleştirel düşünme becerisi, üst düzey düşünme becerileri gerektiren, sorgulayan, araştıran, analiz ve sentez eden, değerlendiren, başkalarının görüşlerine saygılı ve birçok kaynak yoluyla elde edilen bilgiler yoluyla sonuca ulaşmaya çalışan bireylerin en temel özelliklerindendir. 21. yüzyıl becerileri ve bu yüzyılda yetiştirilmesi istenen bireyler dikkate alındığında eleştirel düşünmenin yeri ve önemi ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla, bu beceri kendi kendine geliştirilemediğine göre eğitim süreçleriyle bütünleştirilmesi ve bu yolla geliştirilmesi önemli ve gereklidir. Bu durumun önemini fark eden eğitim politikacıları ve program geliştirme uzmanları, eğitimin temel amaçları arasında düşünme eğitimine yer vermek için çalışmalar yürütmektedirler. Bu bağlamda, son yıllarda birçok alanın öğretimine eleştirel düşünme eğitimi ve bu eğitime ilişkin öğretim yöntemlerinin eklenmesine ilişkin yoğun çalışmalar yürütülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi ve bu becerinin geliştirilmesi üzerine araştırma yapan araştırmacılar, bu beceriye yönelik ayrı bir dersin öğretim programlarında yer almasından çok, bu becerinin öğretiminin diğer derslerin içerisinde eğitim etkinlikleriyle bütünleştirilmesinin daha uygun olduğunu düşünmektedirler (Huitt, 1998). Lipman (1991), düşünmenin felsefe yoluyla öğretilmesi gerektiğini vurgulamakta ve bilişsel becerilerin ayrı olarak değil, disiplinler ile birlikte öğretilmesini savunmaktadır. Yani eleştirel düşünme, ayrı bir ders olarak değil diğer derslerin içerisinde bütünleşik olarak öğretilmelidir.

Ennis (1989), eleştirel düşünmenin değerlendirilmesine yönelik hazırlamış olduğu çerçevede, eleştirel düşünmenin öğretim sürecinde farklı şekilde yer alabileceğini savunmaktadır. Ennis'e göre ders, eleştirel düşünme becerisinin konunun odağında olan içerikten bağımsız veya öğretim programına gömülmüş bir şekilde içerik temelli ya da ikisinin birleşimi şeklinde olmalıdır. Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerisinin gelişimini desteklemek için, öğretimsel süreçlere rehberlik edecek olan öğretmenin rolü oldukça önemlidir (Ashton, 1980; Walsh ve Paul, 1988).

Eleştirel düşünme öğretimine yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerin ilki Aylesworth ve Reagan tarafından geliştirilen *Aşamalı Yaklaşım* modelidir (Brehm, Kassin ve Fein, 2005). Bu modelde eleştirel düşünmenin öğretimi altı aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar; problemi tanıma, varsayım kurma, varsayımları test etme, çıkarım geliştirme, sonuca ulaşma ve sonuçları değerlendirmeden oluşmaktadır. Diğer bir model, Dreyfus ve Dreyfus (1980) tarafından önerilen *Beceri Kazanma Modeli*dir. Bu model beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde özetlenebilir: Kurallara uyma, tutum ve görüşlere dayalı davranış geliştirme, standart ve rutin işleri yapma, neyin önemli neyin önemsiz olduğunu kavrama ve kişisel inisiyatif kullanma.

2.2.4. Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar ve Teknikler

Eleştirel düşünme ile ilişkili öğretim uygulamaları (örn. sorgulama teknikleri) sınıfta doğal olarak oluşmaz. Buna ilişkin etkinlikler ve uygulamalar öğretmen tarafından dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak etkinlikler için, öğretmenlerin gerekli hazırlığı yapmaları ve uygun sınıf çevresi oluşturmaları gerekmektedir.

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde, birçok yaklaşım ve teknik kullanılabilir. Bu yaklaşım ve tekniklerden bazıları şunlardır: Problem temelli öğrenme, aktif öğrenme, altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası tekniği ve proje tabanlı öğrenme.

Problem Temelli Öğrenme

Problem temelli öğrenme okullarda en çok kullanılan yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımın kullanılması sorgulama, karar verme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi birçok becerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşımın kullanılması, eleştirel düşünmenin en önemli aşamalarını oluşturan analiz ve sentezleme gibi becerilerin gelişimine de katkı sağlar (Demirel, 1999). Problem temelli öğrenme eleştirel düşünme ile yakından ilişkilidir, çünkü bu öğrenme yaklaşımında, eleştirel düşünme süreçlerinde yer aldığı üzere, bilinenden yola çıkarak bilinmeyene ulaşma ve yeni bilgi elde etme gibi aşamalar yer almaktadır. Reichenbach (2001), problem çözme ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için rehber niteliğinde bazı ilkeler öne sürmüştür. Bu ilkeler;

1) Olası problemlerin tümünü veya bir durumdaki problemlerin nedenlerini tanımlama,
2) Temel veya derin yapıdaki problemi veya nedeni tanımlama,
3) Mümkün olduğunca altta yatan problemlerin çözümüne ilişkin beyin fırtınası yapma,
4) Hangi çözümün en iyi veya ümit verici olduğuna karar verebileceğin ölçütleri belirleme,
5) Bir önceki adımda belirlediğin ölçütlere uygun olan potansiyel çözümleri değerlendirme,
6) Altta yatan problem için en ümit verici çözümü yazılı olarak tanıma,
7) Çözümüne yönelik hedefler ve doğurgular hakkında ve hangi olumsuz doğurgudan veya hedeften kaçınılabileceği hakkında düşünme.

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrencilerin, dersi dinlemekten daha fazlasını yapmasını gerektiren bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, dinleme, konuşma, yazma, yansıtma gibi birçok

eylem ve etkinlik birlikte yapılmaktadır (Meyers ve Jones, 1993). Bu yaklaşımda, öğrenciler, sınıf etkinliklerine aktif katılır, soru sorar, düşünür, not alır, pasif dinleme yerine kendi kararlarını verebilir ve sorumluluk alırlar (Chaffe, 2003). Bu yaklaşım eleştirel düşünme sürecini besleyen bir yaklaşımdır, çünkü aktif öğrenenler aynı zamanda eleştirel düşünebilirler. Problem çözme, tartışma, rol alma, akran öğretimi, sunum yapma, düşün-eşleş-paylaş, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, grup çalışmaları aktif öğrenme yaklaşımları arasında yer alan tekniklerden bazılarıdır.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Edward De Bono tarafından 1984 yılında geliştirilen bu teknikte düşüncelerin belli bir düzen içinde yapılandırılması ve sistematize edilmesi söz konusudur. Bloom taksonomisi ile uyuşan bu teknikte farklı renklerde tasarlanan şapkalar farklı düşünme ve tartışma şekillerine karşılık gelmektedir (De Bono, 2002).

Beyaz Şapka; tarafsızlığı yansıtan ve nesnel bilgi ve verileri içeren objektif şapkadır. Bu şapka, duygu, sezgi, kişisel görüşlerden kaçınan şapka türüdür.

Kırmızı Şapka; önsezi ve sezgileri içeren, daha çok duyguları yansıtan, düşünceleri ortaya koyarken tarafsız ve nesnel davranmayan, gerekçelere dayanmayan ve akılcı olmayan şapka türüdür.

Siyah Şapka; olumsuz ve karamsar düşünme biçimine karşılık gelen bu şapka bir olayın olumsuz tarafını görür veya bir şeyin neden işe yaramayacağını söyler.

Sarı Şapka; siyah şapkanın tersine bir olayın veya şeyin olumlu, iyimser, faydalı boyutlarına odaklanan düşünme şekline karşılık gelmektedir.

Yeşil Şapka; yaratıcılık, yeni fikirler ve üretkenliğe karşılık gelir ve eski fikirlerden kurtulup, yeni ve alternatif fikirler geliştirmeye odaklanır.

Mavi Şapka; serinkanlı olmayı temsil eder, düşünme sürecinin kontrol ve düzenlenmesi ile ilgilenir. Serinkanlı bir şekilde durumu analiz ederek sonuca ulaşmaya odaklanmaktadır.

Bir olaya veya duruma farklı açılardan bakmayı öğreten bu öğretim tekniği, öğrencilerin konuya ilişkin eleştirel düşünme aşamalarını kullanarak, değerlendirme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Beyin Fırtınası Tekniği

Bu teknik bir konuya veya problem çözümüne ilişkin hiçbir eleştirilme kaygısı gütmeden, olabildiğince farklı ve fazla düşünce üretme (Şenşekerci ve Bilgin, 2008) olanağı sağlar. Düşüncelerin ve imgelerin serbest bırakıldığı bir ortamda gerçekleşen beyin fırtınası tekniği, eleştirel düşünmenin probleminin tanımlanması ve birçok açıdan ele alınarak betimlenmesi, araştırmalar yürütülmesi (deney, gözlem vb.) ve karara ulaşma gibi birçok işlemi barındırır.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Vatansever Bayraktar'a (2015) göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğretme-öğrenme sürecinin merkezine öğrenciyi alır, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer verir, öğrencileri isteklendirir ve öğrenmenin kalıcılığını arttırır. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik etkinlikler içerdiğinden öğrencilerin eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ve eğitim süreçleri ile olan güçlü ilişkisinin sağlanması, eğitimin temel amaçlarından biridir (Moon, 2008). Çünkü eleştirel düşünme becerisi, bireylerin diğer birçok beceriyi de geliştirmesine (örn, sorgulama, analiz etme, argüman oluşturma vb.) zemin oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisinin yabancı dil öğretiminde önemli olduğu konusu tartışılmakta ve bu konuda çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacılar, eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin yabancı dili daha iyi öğrendiklerini savunmuşlar (Malmir ve Shoorcheh, 2012) ve araştırmalarında bu ilişkinin varlığını test etmişlerdir (Sanavi ve Tarighat, 2014). Cosgrove (2011) yapmış olduğu çalışmasında, eleştirel düşünme için açık ve sistematik bir yaklaşımın benimsenmesinin önemine vurgu yapmış ve öğrencilerin bu şekilde eleştirel düşünme becerisini ve eleştirel düşünmenin çeşitli yönlerini daha iyi özümseyebileceklerini ortaya koymuştur. Eleştirel düşünme becerisinin birçok dersin içeriğiyle ve konu alanıyla bütünleşmiş olmasının önemine vurgu yapan Escobar (2017), bu becerinin özellikle dil sınıflarında öğretilmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme becerisinin açıkça yapıldığı sınıflara dâhil olan öğrenciler hem bu becerinin bileşenlerinin farkına varmaktalar hem de eleştirel okuma, eleştirel yazma, eleştirel konuşma ve eleştirel dinleme gibi faaliyetlere dâhil olarak dil becerilerini geliştirebilmektedirler.

Shirkhani ve Fahim (2011), dil gelişimi ile düşünmenin çok yakından ilgili olduğunu vurgulayarak özellikle eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin dil öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrıca, eleştirel düşünme becerisinin dil ediniminde önemli bir yerinin olduğunu belirtmişler ve

yabancı dil sınıflarında bu becerinin desteklenmesinin sağladığı birçok katkının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu katkılardan bazılarını şu şekilde sıralamaktadırlar: Eleştirel düşünmenin desteklendiği sınıflarda öğrenciler kendi düşüncelerini kontrol edebilir, kendi öğrenme yollarını izleyebilir ve değerlendirebilirler.

Eleştirel düşünme, yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrenme deneyimlerini genişletir ve dili onlar için daha anlamlı bir hale getirir (Rafi, 2011). Yerli ve yabancı alanyazında yer alan birçok çalışmada eleştirel düşünmenin yabancı dil gelişimine katkısından söz edilmektedir. Eleştirel düşünme becerisi ile desteklenmiş öğretimin yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin *okuma becerisi* (Fahim ve Sa'eepour, 2011; Fahim, Barjestehne ve Vaseghi, 2012), *yazma becerisi* (Atiker, 2005; Bayram, 2015; Rafi, 2011; Şenkaya, 2005; Moghaddam ve Malekzadeh, 2011), *dinleme becerisi* (Malmir ve Shoorcheh, 2012) ve *konuşma becerisi* (Fahim ve Koleini, 2014; Khodashenas ve Farahani, 2014; Sanavi ve Tarighat, 2014) gibi temel dil becerilerinin gelişimine olan katkıları, yapılan birçok çalışmada ortaya çıkarılmıştır.

Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma, sadece sesler yoluyla sözcüklerin dinleyiciye iletilmesi işlemi değildir. Konuşmayı yapan kişi argümanları, gerekçeleri ve açıklamaları mantıklı bir dizilim içinde karşı tarafa aktarma sorumluluğuna sahiptir (Atiker, 2008). Dinleyicinin mesajı net olarak alabilmesi için, konuşmayı yapan kişinin açık, net ve anlaşılır olması gerekmektedir. Şahinel'e göre (2001), eleştirel düşünme becerisinin konuşmayla bütünleştirilmesi, hem konuşmacıya hem de dinleyiciye problemleri çözme, doğru çıkarımlar yapma, mantıklı sonuçlara ulaşma ve iletişim esnasındaki bilgileri gruplama konusunda yardımcı olacaktır.

Eleştirel düşünme becerisi ile dört temel dil becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde yakın zamanlarda yapılan ve yayımlanan tez ve makale çalışmalarına bakıldığında eleştirel düşünme ile yazma becerisi (Atiker, 2008; Bayram, 2015; Güner, 2015; Şenkaya, 2005), çeviri yapma (Aslı, 2015) ve okuma becerisi (Erdenebaatar, 2017) arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Buna paralel bir şekilde, yurtdışında yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme ile okuma (Fahim ve Sa'eepour, 2011; Fahim, Barjesteh ve Vaseghi, 2012) ve yazma (Moghaddam ve Malekzadeh; 2011) becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Özellikle bu çalışmanın konusunu oluşturan konuşma edimi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalar ise yerel bazda oldukça sınırlıdır ve daha çok yurtdışı alanyazında karşımıza çıkmaktadır.

Erdenebaatar (2017), Türk ve Moğol İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile yürüttüğü çalışma sonucunda, Türk ve Moğol öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile okuma stratejileri kullanımı arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat Fahim ve Sa'eepour'un (2011) yürüttüğü eleştirel düşünme stratejisi eğitiminin İranlı lise öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkilerinin incelendiği yarı deneysel çalışmada, eleştirel düşünme stratejisi eğitiminin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine istatistiki olarak olumlu bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Fahim, Barjesteh ve Vaseghi (2012), eleştirel düşünme stratejisi eğitiminin üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma becerilerine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre okuma becerisi açısından daha yüksek puanlara sahip olduklarını görmüşlerdir. Bu sonuç, eleştirel düşünme strateji eğitiminin okuma becerisinin gelişimine etkisinin olduğu anlamına gelmektedir.

Güner (2015), eleştirel düşünme becerisi eğitiminin İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce yazma becerisine olan katkısını incelediği deneysel çalışmasında, eleştirel düşünme eğitimi alan deney grubunun yazma becerisinin kontrol grubundan istatistiki olarak farklı olmadığını, yani eleştirel düşünme eğitiminin yazma becerisinin gelişimine bir katkısının olmadığını ortaya koymuştur. Ancak Şenkaya'nın (2005) yaptığı bir deneysel çalışmada, eleştirel düşünme öğretiminin İngilizce Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının yazma becerisine yönelik performanslarına olan etkisi incelenmiş, eleştirel düşünme öğretimin öğretmen adaylarının yazma becerilerine (sözvarlığı, düzenleme – içerik ve dil kullanımı açısından) etkisinin anlamlı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Bayram'ın (2015) WebQuest destekli eleştirel düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının İngilizce yazma becerilerine olan katkısını incelemek üzere yaptığı deneysel çalışmada, altı haftalık bir uygulama sonrasında bu eğitimin yazma becerisine olumlu bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Atiker (2008) de üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini eleştirel düşünme yoluyla geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, eleştirel düşünme becerileri kullanılarak tasarlanmış öğretimin öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazma becerilerini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Ayrıca, Moghaddam ve Malekzadeh (2011), açık eleştirel düşünme öğretiminin İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerinin yabancı dilde yazma performanslarına olan etkisini incelemişler ve eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkısının olduğunu ortaya koymuşlardır.

Aslı (2015), üniversite İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile çeviri kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere karma desen kullanarak bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, eleştirel düşünme becerisi

ile çeviri kalitesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve eleştirel düşünmenin çeviri kalitesini arttırdığı gözlemlenmiştir.

Görüleceği gibi, eleştirel düşünme ile dil becerileri arasındaki çalışmalar daha çok okuma, yazma ve çeviri alanındaki becerilere yönelik yapılmış olup, ülkemizde eleştirel düşünme ile konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu konuda yurtdışında yapılan çalışmalar olmasına rağmen bu iki temel kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sayısı azdır.

Malmir ve Shoorcheh (2012), eleştirel düşünmenin, İranlı 20 ileri düzey İngilizce yabancı dil öğrencisinin konuşma becerilerinin gelişimine etkisini incelemek üzere kontrol gruplu deneysel desende bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya, 10 erkek ve 10 kadın öğrenci katılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına eşit olacak şekilde rastgele atanmışlardır. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak, ders saatinde eleştirel düşünme teknikleri uygulanmıştır. İlk oturumda, öğretmen, eleştirel düşünme süreçlerinin neler olduğunu açık bir şekilde detaylandırmış, daha sonraki oturumlarda ise öğretmen öğrencilere bu becerileri uygulama şansı tanımıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenli bu araştırmada, eleştirel düşünme süreçlerini uygulayan gruptaki (deney grubu) öğrencilerin sözel mülakat son test puanlarının daha iyi olduğu görülmüştür.

Fahim ve Koleini (2014), İranlı öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile konuşma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını test etmek üzere 40 İngilizce eğitimi alan birinci sınıf öğrencisi ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Yapılan istatistik analizleri, bu iki beceri arasında yüksek ve pozitif yönlü ($r=.423$, $p<0.01$) bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Sanavi ve Tarighat (2014), Tahran'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlıların, eleştirel düşünme becerilerinin konuşma yeterliklerine olan etkisini incelemek üzere yarı deneysel bir desende karma yöntemli bir araştırma tasarlamışlardır. İki grup kadın yabancı dil öğrencisi olarak ayrılan gruplardan deney grubu eleştirel düşünme eğitimi almıştır. Eleştirel düşünme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin konuşma yeterlikleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir. Bu sonuç, eleştirel düşünme öğretiminin konuşma performansının gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Khodashenas ve Farahani (2014), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen İranlıların, eleştirel düşünme becerilerinin, yabancı dilde konuşma becerilerinin gelişimine katkısını incelemek için, deneysel desende bir araştırma yapmışlardır. Uygulama 90 dakikadan oluşan toplam 6 öğretim saatinde gerçekleştirilmiştir. İki grupta da grup tartışması yoluyla hava kirliliği, eğitim, arkadaşlık, madde bağımlılığı ve işsizlik gibi konular işlenmiştir. Deney grubunda, tartışmaya ek olarak, öğretmen eleştirel düşünme tekniklerini de öğretmiş ve öğrencilerin bu becerileri kullanmaları için olanak tanımıştır. Uygulama sonrasında yapılan istatistiksel analizler, deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, eleştirel düşünme tekniklerinin ve becerisinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkısının olduğu anlamına gelmektedir.

Ramezani, Larsari ve Kiasi (2016) Payame Noor Universitesi'ndeki yabancı dil öğrencilerinin konuşma becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere bir araştırma tasarlamışlardır. Araştırmaya, 100 yabancı dil öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin seçiminde IELTS konuşma testi kullanılmış, eleştirel düşünme için

ise 30 çoktan seçmeli sorudan oluşan Lauren Starkey Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, eleştirel düşünme becerisi ile konuşma testi puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifade ile eleştirel düşünme becerisi yüksek olan öğrencilerin konuşma yeterlikleri de yüksek bulunmuştur.

Özet olarak, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin son yıllarda önemli çalışmalar yapılmış ve bu becerinin kazandırılmasına yönelik kazanımlar ve etkinlikler öğretim programlarına eklenmiştir. Özellikle, bu becerinin düşünen, sorgulayan, araştıran, tartışan bireylerin sahip olmasını beklediğimiz beceriler arasında yer alması ve 21. yüzyıl becerilerinden birisi olmasından dolayı birçok araştırmanın ana konusu haline gelmiştir. Bu beceri beraberinde daha birçok beceriyi barındırdığı için özellikle yabancı dil öğretiminde de önemle vurgulanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde beceri edinimi (özellikle konuşma) ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin varlığı bazı araştırmalarda göze çarpmaktadır. Özellikle deneysel çalışmalarda, eleştirel düşünme becerisine yönelik eğitimin konuşma edimine katkı sağladığı görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan tez çalışmasının araştırma modeli, örneklemi, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, konuşma edimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, geniş gruplardan toplanan verilerde yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye fırsat verdiğinden (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) ve bu araştırmanın temel amacının da konuşma edimi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek olduğundan bu model tercih edilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şuanda var olan bir durumu çeşitli yönleri ile olduğu gibi betimlemeyi sağlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015). Bu modellerde, araştırmaya konu olan olay, kişi veya nesneler bulunduğu koşullarda hiçbir değiştirme ve etkileme çabası olmaksızın olduğu şekli ile betimlenmeye çalışılır. Betimsel tarama modelleri iki temel başlık altında incelenebilir; a) Genel tarama modelleri, b) Örnek olay taramaları. Bu araştırmanın temel modelini oluşturan ilişkisel tarama modeli, bu model türlerinden genel tarama modeline girmektedir. Genel tarama modelleri, birçok birimden oluşan bir evrende, evrenin geneline ilişkin bir karar vermek amacıyla evrenin tümü veya bu evrenden seçilecek olan bir örneklem ile yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2015). Bu modeller arasında yer alan ilişkisel tarama modeli, toplanan veriler yoluyla elde edilen değişkenlerin iki veya daha fazlası arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Cohen, Cohen, West ve Alken,

2003). Bu tür taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişim varsa bu değişimin nasıl olduğu ortaya konulmaya çalışılır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini tüm üniversitelerin hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evrenini ise Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden herhangi bir örnekleme yöntemi ile örneklem alma yoluna gidilmemiş olup, ulaşılabilir evrenin tümü örnekleme dâhil edilmiştir. Yani araştırmanın ulaşılabilir evreni ile örneklemi aynıdır.

Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yürütülmüştür. Bu eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi hazırlık sınıflarında okuyan toplam 124 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler belli bir bölgeden olmayıp, Türkiye'nin farklı bölge ve şehirlerinden gelmektedirler. Çalışma hem örgün hem ikinci öğretimde okuyan tüm öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Ancak öğrencilerden 5'i uygulama esnasında bulunmadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla çalışmanın örneklemini 119 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 4'te verilmiştir. Öğrencilerin yaşları 18 ile 24 yaş aralığında olup 67'si kadın geriye kalan 52'si ise erkektir. Bu öğrencilerin yaşları birbirine çok yakın olmakla birlikte, 31 öğrenci 18 yaşında, 49 öğrenci 19 yaşında ve geri kalan 37 öğrenci ise 20 yaş ve üzerindedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türleri çok değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin 1'i Fen Lisesi'nden, 40'ı Anadolu Lisesi'nden, 21'i İmam Hatip Lisesi'nden, 32'si Meslek Lisesi'nden, 4'ü Teknik

Lise'den, 14'ü Temel Lise'den, 1'i kolejden, 3'ü Açık Öğretim Lisesi'nden ve geri kalan 2'si de diğer okul türlerinden mezun olmuştur.

Tablo 4. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri (n=117)

Değişken	***f***	**%**
Cinsiyet		
Kadın	67	57.3
Erkek	50	42.7
Yaş		
18	31	26.5
19	49	41.9
20 ve üzeri	37	31.6
Lise türü		
Fen Lisesi	1	0.9
Anadolu Lisesi	40	34.2
İmam Hatip Lisesi	21	17.9
Meslek Lisesi	32	27.9
Teknik Lise	3	2.6
Temel Lise	14	12
Kolej	1	0.9
Açık Öğretim Lisesi	3	2.6
Diğer	2	1.7

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, ortaya konulan araştırma sorularına yanıt aramak için kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1) Kişisel bilgi formu

2) Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeği

3) Konuşma performansını ölçmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin demografik özelliklerini ortaya koymaya yönelik, araştırmacı tarafından hazırlanan ve toplam 10 maddeden oluşan, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, mezun oldukları lise türü, ailelerinin aylık geliri, anne – baba mesleği, anne – baba eğitim durumu, aileleri ile birlikte yaşadıkları yerleşim yeri ve coğrafi bölge gibi sorular yer almaktadır. Form Ek 1'de yer almaktadır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya koyabilmek için Semerci (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, hepsi olumlu olmak üzere 49 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert türü cevaplardan oluşmaktadır (5 – Tamamen Katılıyorum, 4 – Çoğunlukla katılıyorum, 3 – Kısmen Katılıyorum, 2 – Çoğunlukla Katılmıyorum, 1 – Hiç Katılmıyorum). Ölçekte yer alan alt boyutlar ve her alt boyutta yer alan maddeler şu şekildedir; Üstbiliş – 14 madde, Esneklik – 11 madde, Sistematiklik – 13 madde, Azim-Sabır – 8 madde ve Açık Fikirlilik – 3 madde. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's alfa (α) güvenirlik katsayıları şöyledir; üstbiliş 0.899, esneklik 0.892, sistematiklik 0.903, azim-sabır 0.836 ve açık fikirlilik 0.672. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise .963'dür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin uyum indeksleri ise şu şekildedir; $\chi 2/Sd$ =2.590, RMSEA=0.0378, SRMR=0.0305, GFI=0.903, AGFI=0.889, CFI=0.932, NFI=0.90. Ölçek Ek 2'de yer almaktadır.

A2 Düzeyi Konuşma Sınavı

Öğrencilerin A2 düzeyinde İngilizce konuşma performansını ölçmek üzere yapılan sınavlarda kullanılan araçlar ve içerikleri şu şekildedir:

Ek 3'te yer alan soru listesi bir hazırlık sınıfı öğrencisinin A2 düzeyinde konuşma becerisine ilişkin yanıtlaması beklenen 84 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu soruların dağılımı temalara göre şu şekildedir; "Personal Information" – 8 soru", "What You Can / Can't Do" – 6 soru, "Preferences" – 6 soru, "Time and Dates" – 6 soru, "Everyday Activities" – 9 soru, "Frequency of Actions" – 4 soru, "Free Time" – 9 soru, "Describing a Friend" – 7 soru, "Foods and Drinks" – 5 soru, "Talking about Now" – 4 soru, "Talking about Past" – 11 soru, "Talking about Future" – 5 soru ve "Talking about Experiences" – 4 soru. Bu liste konuşma sınavının birinci bölümünün yaklaşık 10 dakika süren ilk aşamasında kullanılmıştır. Öğrenciler tek tek sınıfa alınmış ve iki öğretim elemanı tarafından sınav uygulanmıştır. Her öğrenciye listede bulunan konu başlıklarından 2'şer soru sorulmuştur. Bu aşamada karşılıklı konuşma becerisine odaklanılmıştır.

Ek 4'te verilen konu listesinde öğrencilerin sınav esnasında rastgele seçip üzerinde konuşmaları için hazırlanmış toplam 44 konu başlığı yer almaktadır. Bu liste konuşma sınavının birinci bölümünün ikinci aşamasında kullanılmıştır. Öğrencilerden bu konu başlıklarından rastgele birini seçmeleri ve 2 dakika kadar bu konu ile ilgili hazırlıksız konuşmaları istenmiştir. Bu aşamada sözlü anlatım becerisine odaklanılmıştır.

Ek 5'te verilen bağlamlar listesi öğrencilerin ikili çalışması için tasarlanmıştır. Öğrencilerin sınav esnasında hazırlıklı konuşma yapmaları için belirlenmiş toplam 18 farklı bağlam yer almaktadır. Bu liste konuşma sınavının ikinci bölümünde kullanılmıştır. İkinci bölüm, ilk bölümden bir hafta sonra yapılmıştır. Öğrencilerden bu konu başlıklarından

birini rastgele seçmeleri ve bu konu ile ilgili hazırlıklı konuşmaları istenmiştir. Öğrencilere bu görev için 1 hafta süre verilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin A2 düzeyi konuşma sınavında verdiği yanıtları değerlendirmek üzere Şişli (2014) tarafından Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygun olarak hazırlanan ve Konuşma Değerlendirme Kriterleri – I (Bakınız Ek 6) olarak adlandırılan dereceli puanlama anahtarı gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarında beş bileşen bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma performansları *Sıra Alma* (Turn Taking), *İletişim Stratejileri / Akıcılık* (Communicative Strategies / Fluency), *Dilbilgisel Doğruluk* (Grammatical Accuracy), *Sözvarlığı* (Vocabulary Source) ve *Sesletim* (Pronunciation) açısından 0 ile 5 puan aralığında puanlanmaktadır. Bu dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla yapılan puanlamada minimum puan 0 iken maksimum puan 25'tir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Öğrencilerin konuşma performanslarını belirlemek üzere iki bölümden oluşan, bireysel ve ayrıca ikili çalışma gerektiren konuşma sınavları yapılmıştır.

İlk bölümde, A2 Düzeyi Sorular Listesi (Ek 3) ile Konuşma Konuları Listesi (Ek 4) kullanılmıştır. Sınav iki öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tek tek sınıfa alınmıştır. Bu bölümün yaklaşık 10 dakika süren ilk aşamasında, öğrencilere soru listesindeki her başlıktan rastgele iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular farklı dilbilgisi yapıları içermektedir. İkinci aşamada ise, öğrencilerden konu listesinden bir konu seçmeleri ve bu konu ile ilgili olarak 2 dakika konuşmaları istenmiştir. Bu süre içinde seçtiği konu hakkında kısa konuşan öğrencilere yeniden ek konu seçme ve konuşma imkânı

verilmiştir. Öğrencilerin sözlü anlatım becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı her öğrenci için iki öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur.

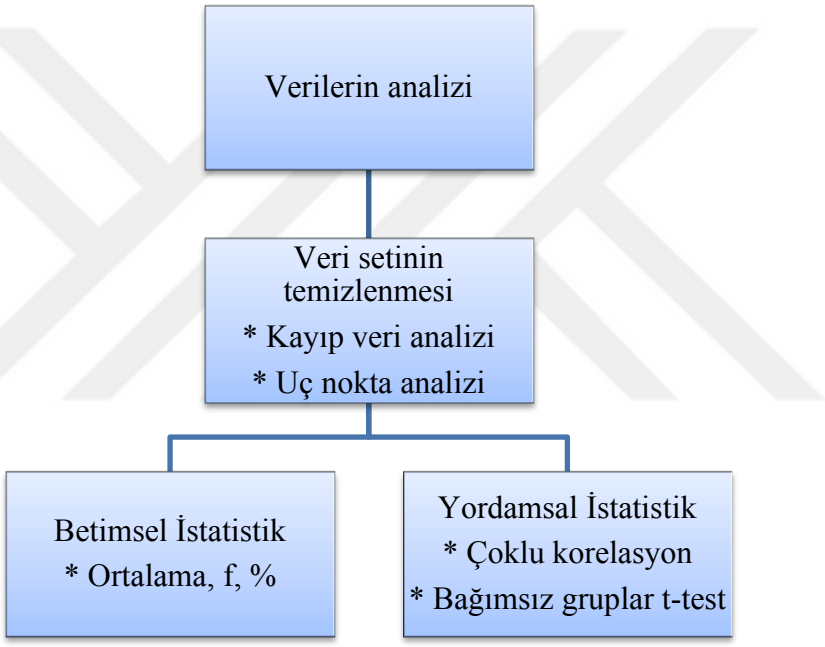
İkinci bölümde, öğrencilerden ikili grup oluşturmaları istenmiştir. Burada hiçbir zorlama yapılmayarak öğrencilerin kendi grup arkadaşlarını seçme imkânı tanınmıştır. Bu gruplardan Sözlü İletişim için Çeşitli Bağlamlar Listesi'nden (Ek 5) rastgele bir konu seçmeleri istenmiştir. Daha sonra, öğrencilerden bu konu ile ilgili 5 dakika sürecek karşılıklı bir konuşma hazırlayıp bu konuşmayı bir hafta sonraki sınıf oturumunda iki öğretim elemanı karşısında sunmaları beklenmiştir. Öğrenciler gerçekçi olması açısından rollerine uygun kostümler de giymişlerdir. Tüm bu çalışmalar, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri için dersin öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiş olup dışsal bir müdahalede bulunulmamıştır. Bütün öğrencilerin konuşma performansları iki öğretim elemanı tarafından dereceli puanlama anahtarı kullanılarak ayrı ayrı ölçülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi Süreci

Öncelikle tüm veriler için bir SPSS veri seti oluşturulmuştur. Ölçek yoluyla elde edilen veriler direkt olarak bu veri setine aktarılmıştır. Konuşma sınavı esnasında (form ve listeler yoluyla) toplanan konuşma verileri ise SPSS veri setine aktarılmadan önce öğrencilerin tüm bu performansları derecelendirilmiş puanlama anahtarı aracılığıyla iki bağımsız puanlayıcı tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve elde edilen puanların ortalaması alınarak SPSS veri setine aktarılmıştır. Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Analiz süreci Şekil 2'de gösterilmektedir.

İlk aşamada toplanan veriler betimsel analiz teknikleri yardımı ile kayıp veri ve uç nokta analizi yapılarak temizlenmiştir. Çalışmada hiçbir kayıp veriye veya yanlış girilmiş

bir veriye rastlanmamıştır. Dolayısıyla kayıp verinin kontrol altına alınmasına yönelik olarak özel bir analiz gerçekleştirilmemiştir. Uç nokta analizi ile ilgili olarak ise değişkenler (özellikle toplam puanlar ve bileşenler) standardize edilerek standart puanları hesaplanmış ve her bir değişken için bu puanlar teker teker incelenmiştir. Uç nokta için belirlenen ölçüt olan +3.29 ile -3.29 aralığı dışında standart puana sahip olan durumlar uç nokta olarak kabul edilmiştir.



Şekil 2. Veri analiz süreci

İÖ-112 ve İÖ-212 olarak kodlanan katılımcılar bu veri seti için belirlenen ölçüt aralığı dışında bir standart puana sahip olup uç nokta olarak kabul edilmiş ve yapılacak olan analizler için veri setinden çıkartılmıştır. Böylelikle, araştırma sorularına yönelik yapılacak olan analiz 117 katılımcıdan elde edilen veriler ile yapılmıştır. Ayrıca bu aşamada, araştırma sorularını yanıtlamadan önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermedikleri çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilerek incelenmiştir. Normal

dağılım varsayımı parametrik testler için en önemli varsayımlardan biri olup bu varsayım ihlal edildiğinde veya sağlanamadığında parametrik olmayan analizlerin yapılması önerilmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin bazı kaynaklara göre -1.5 ile +1.5 aralığında olması normal dağılım varsayımı sağlarken (Tabachnick ve Fidell, 2013) bazı kaynaklarda bu aralık -2.0 ile +2.0 olarak (George ve Mallery, 2010) verilmekte bazılarında ise -1,96 ile +1.96 olarak (Kim, 2013) kabul edilmektedir. Analizi yapılan basıklık ve çarpıklık değerlerinin burada belirtilen 2.0 ile +2.0 aralığında olduğu ve normal dağılım varsayımının sağlandığı görülmüştür. Veri temizleme işlemi sonrasında, temizlenen veri seti üzerinde araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla betimsel analiz tekniklerine ek olarak korelasyon analizi ve t-test analizleri gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında öğrencilerden toplanan verilerden oluşturulan veri seti üzerinde yapılan betimsel analiz sonuçları ile araştırma sorularına cevap aramaya yönelik gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi ve çoklu korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilere uygulanan konuşma sınavında beş bileşenden oluşan bir dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu bileşenler sıra alma, akıcılık, doğruluk, sözvarlığı ve sesletim şeklindedir. Öğrencilerin konuşma edimleri yanlılığı ortadan kaldırmak ve kapsayıcılık sağlamak için bağımsız iki puanlayıcı tarafından puanlanmıştır.

Puanlamalar ile elde edilen verilerin güvenirliğini tespit etmek için puanlayıcılar arasındaki tutarlılığa tek yönlü korelasyon analizi ile bakılmıştır. Bu analiz sonucunda puanlayıcılar arasındaki tutarlık r (117) = .79, $p < 0.01$ olarak bulunmuş olup yüksek düzeyde korelasyon değeri elde edilmiştir. Elde edilen bu değerin .70 üzerinde olması puanlayıcılar arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Dereceli puanlama anahtarı ile öğrencilerin konuşma edimlerine ilişkin puanları hesaplanırken her iki puanlayıcı tarafından verilen puanların ortalaması alınmıştır. Bu puan hem konuşma becerisini oluşturan tüm bileşenler için hem de toplam konuşma becerisi puanı için hesaplanmıştır. Puanlamaların ortalaması ve standart sapması Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Dereceli puanlama anahtarındaki bileşenlere ilişkin betimsel analiz sonuçları

Bileşenler	**Min – Max**	**M**	**SS**
Sıra alma	1 – 5	2.6	0.95
Akıcılık	1 – 5	2.73	0.92
Doğruluk	1 – 5	2.69	0.74
Sözvarlığı	1 – 5	2.82	0.81
Sesletim	1 – 5	2.79	0.76
Toplam Puan	5 – 25	13.64	3.93

Öğrencilerin konuşma becerisi ortalamaları 13.64 olarak ölçülmüştür ve bu puan orta değerin (≈15) biraz altındadır. Bu durum öğrencilerin konuşma performanslarının orta düzeye yakın olduğunu göstermektedir. Dereceli puanlama anahtarının bileşenlerinden elde edilen puan ortalamaları M=2.6 ile M=2.82 arasında değişmektedir. Öğrencilerin en düşük aldıkları puan *Sıra Alma* alt boyutunda iken en yüksek aldıkları puan *Sözvarlığı* alt boyutundadır.

Kadın ve erkek öğrencilerin dereceli puanlama anahtarından aldıkları toplam konuşma becerisi ve bileşenlerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için 0.05 anlamlılık düzeyinde bağımsız gruplar t-testi analizi kullanılmıştır. Toplam konuşma puanı ve bu puanı oluşturan beş bileşene ilişkin hem betimsel veriler hem de t-test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Bu tablodan da görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin konuşma becerisi ve bu beceriyi oluşturan bileşenlere yönelik puanları kadın öğrencilerden yüksek olmasına rağmen, hiçbir boyutta iki grup arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir.

Tablo 6. Konuşma becerisi bileşenlerinin cinsiyet açısından karşılaştırılması

Bileşenler	**Örneklem**	**Ortalama**	**SS**	***t* testi**
Sıra alma	Kadın - 67	2.49	0.83	t (115) = -1.46, *p*>0.05
	Erkek - 50	2.75	1.06	
Akıcılık	Kadın - 67	2.65	0.85	t (115) = -1.104, *p*>0.05
	Erkek - 50	2.84	1.01	
Doğruluk	Kadın - 67	2.67	0.67	t (115) = -0.417, *p*>0.05
	Erkek - 50	2.73	0.83	
Sözvarlığı	Kadın - 67	2.74	0.71	t (115) = -1.137, *p*>0.05
	Erkek - 50	2.92	0.94	
Sesletim	Kadın - 67	2.76	0.68	t (115) = -0.547, *p*>0.05
	Erkek - 50	2.84	0.87	
Toplam Puan	Kadın - 67	13.32	3.46	t (115) = -1.034, *p*>0.05
	Erkek - 50	14.08	4.47	

Sonuç olarak, katılımcıların konuşma performansları orta düzeyin çok az altındadır ve cinsiyet faktörünün katılımcıların konuşma performansları üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

4.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Bulgular

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin beş alt boyutu bulunmaktadır. Öğrencilerin tüm ölçekten ve bu beş alt boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile standart sapmaları Tablo 7'de verilmiştir. Tablodan da görüldüğü üzere, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalaması M=193.95 (SS=23.7) olup bu puan öğrencilerin genel olarak eleştirel düşünme puanlarının ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarına yönelik betimsel analiz sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Max – Min	Arit. Ort.	SS
Üstbiliş	14	14 – 70	55.7	6.91
Esneklik	11	11 – 55	44.17	5.23
Sistematiklik	13	13 – 65	50.45	7.32
Azim-Sabır	8	8 – 40	31.44	5.23
Açık Fikirlilik	3	3 – 15	12.19	1.87
Toplam	49	49 – 245	193.95	23.7

Her bir alt boyut için ayrı ayrı bakıldığında ise öğrencilerin eleştirel düşünmenin *üstbiliş* alt boyutuna ilişkin toplam ortalama puanları M=55.7 (SS=6.91), *esneklik* alt boyutuna ilişkin toplam ortalama puanları M=44.17 (SS=5.23), *sistematiklik* alt boyutuna ilişkin toplam ortalama puanları M=50.45 (SS=7.32), *azim-sabır* alt boyutuna ilişkin toplam ortalama puanları M=31.44 (SS=5.23) ve *açık fikirlilik* alt boyutuna ilişkin toplam ortalama puanları M=12.19 (SS=1.87) olup öğrencilerin tüm alt boyutlardaki puanları ortalamanın üzerindedir. Tüm ölçekten alınan ortalama puan ile tüm alt boyutlardan ayrı ayrı alınan ortalama puan, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Bu genel ortalama puanları inceledikten sonra, her bir alt boyutu oluşturan maddelere yönelik ortalama, frekans ve % açısından betimsel analizler yapılmış ve öğrencilerin her bir maddeye verdikleri ortalama puanlar ile düşünce eğilimleri ortaya konulmuştur.

Eleştirel düşünme, Üstbiliş alt ölçeğinde toplam 14 madde yer almaktadır. Öğrencilerin bu 14 maddeye verdikleri yanıtlar ile her bir maddenin ortalama puanları Tablo 8'de verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi bu alt ölçekte her bir maddeye yönelik

öğrencilerin ortalama puanları M=3.65 ile M=4.30 arasında değişmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde "Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım." iken en yüksek ortalamaya sahip madde "Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım." maddesidir.

"*Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 1'i çoğunlukla katılmadığını, 21'i kısmen katıldığını, 56'sı çoğunlukla katıldığını, 37'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.*" maddesine katılımcıların 1'i çoğunlukla katılmadığını, 16'sı kısmen katıldığını, 58'i çoğunlukla katıldığını, 42'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 2'si çoğunlukla katılmadığını, 25'i kısmen katıldığını, 51'i çoğunlukla katıldığını, 38'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 3'ü çoğunlukla katılmadığını, 34'ü kısmen katıldığını, 49'u çoğunlukla katıldığını, 30'u tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.*" maddesine katılımcıların 4'ü çoğunlukla katılmadığını, 24'ü kısmen katıldığını, 45'i çoğunlukla katıldığını, 44'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 4'ü çoğunlukla katılmadığını,

27’si kısmen katıldığını, 55’i çoğunlukla katıldığını, 30’u tamamen katıldığını ifade etmektedir.

“*Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım.*” maddesine katılımcıların 2’si hiç katılmadığını, 7’si çoğunlukla katılmadığını, 33’ü kısmen katıldığını, 48’i çoğunlukla katıldığını, 27’si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

“*Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.*” maddesine katılımcıların 4’ü hiç katılmadığını, 3’ü çoğunlukla katılmadığını, 12’si kısmen katıldığını, 33’ü çoğunlukla katıldığını, 65’i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

“*Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.*” maddesine katılımcıların 1’i hiç katılmadığını, 3’ü çoğunlukla katılmadığını, 25’i kısmen katıldığını, 59’u çoğunlukla katıldığını, 29’u tamamen katıldığını ifade etmektedir.

“*Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygularım.*” maddesine katılımcıların 6’sı çoğunlukla katılmadığını, 35’i kısmen katıldığını, 51’i çoğunlukla katıldığını, 25’i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

“*Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.*” maddesine katılımcıların 6’sı çoğunlukla katılmadığını, 33’ü kısmen katıldığını, 50’si çoğunlukla katıldığını, 28’si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

“*Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.*” maddesine katılımcıların 2’si hiç katılmadığını, 6’sı çoğunlukla katılmadığını, 22’si kısmen katıldığını, 49’u çoğunlukla katıldığını, 38’i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 4'ü çoğunlukla katılmadığını, 18'i kısmen katıldığını, 51'i çoğunlukla katıldığını, 43'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 5'i çoğunlukla katılmadığını, 45'i kısmen katıldığını, 49'u çoğunlukla katıldığını, 17'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

Tablo 8. Üstbiliş alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular

Maddeler	Ort	1		2		3		4		5	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.	4.07	2	1.7	1	0.9	21	17.9	56	47.9	37	31.9
2. Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.	4.21	-	-	1	0.9	16	13.7	58	49.6	42	35.9
3. Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.	4.05	1	0.9	2	1.7	25	21.4	51	43.6	38	32.5
4. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.	3.89	1	0.9	3	2.6	34	29.1	49	41.9	30	25.6
5. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.	4.10	-	-	4	3.4	24	20.5	45	38.5	44	37.6
6. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.	3.93	1	0.9	4	3.4	27	23.1	55	47	30	25.6
7. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım.	3.78	2	1.7	7	6	33	28.2	48	41	27	23.1
8. Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.	4.30	4	3.4	3	2.6	12	10.3	33	28.2	65	55.6
9. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.	3.96	1	0.9	3	2.6	25	21.4	59	50.4	29	24.8
10. Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygularım.	3.81	-	-	6	5.1	35	29.9	51	43.6	25	21.4
11. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.	3.85	-	-	6	5.1	33	28.2	50	42.7	28	23.9
12. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.	3.98	2	1.7	6	5.1	22	18.8	49	41.9	38	32.5
13. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.	4.12	1	0.9	4	3.4	18	15.4	51	43.6	43	36.8
14. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.	3.65	1	0.9	5	4.3	45	38.5	49	41.9	17	14.5

1-Hiç katılmıyorum, 2-Çoğunlukla Katılmıyorum, 3-Kısman Katılıyorum, 4–Çoğunlukla Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum

Eleştirel düşünme, Esneklik alt ölçeğinde toplam 11 madde yer almaktadır. Öğrencilerin bu 11 maddeye verdikleri yanıtlar ile her bir maddenin ortalama puanları Tablo 9'da verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi bu alt ölçekte her bir maddeye yönelik öğrencilerin ortalama puanları M=3.65 ile M=4.46 arasında değişmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde "Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım." iken en yüksek ortalamaya sahip madde "Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim." maddesidir.

"*Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 4'ü çoğunlukla katılmadığını, 16'sı kısmen katıldığını, 58'i çoğunlukla katıldığını, 37'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 3'ü çoğunlukla katılmadığını, 20'si kısmen katıldığını, 59'u çoğunlukla katıldığını, 33'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 6'sı çoğunlukla katılmadığını, 25'i kısmen katıldığını, 58'i çoğunlukla katıldığını, 27'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 2'si çoğunlukla katılmadığını, 36'sı kısmen katıldığını, 50'si çoğunlukla katıldığını, 28'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 8'i çoğunlukla katılmadığını, 42'si kısmen katıldığını, 46'sı çoğunlukla katıldığını, 20'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 1'i çoğunlukla katılmadığını, 29'u kısmen katıldığını, 57'si çoğunlukla katıldığını, 29'u tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 3'ü çoğunlukla katılmadığını, 26'sı kısmen katıldığını, 51'i çoğunlukla katıldığını, 35'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 2'si çoğunlukla katılmadığını, 30'u kısmen katıldığını, 60'ı çoğunlukla katıldığını, 23'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 2'si çoğunlukla katılmadığını, 9'u kısmen katıldığını, 35'i çoğunlukla katıldığını, 70'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.*" maddesine katılımcıların 1'i çoğunlukla katılmadığını, 29'u kısmen katıldığını, 53'ü çoğunlukla katıldığını, 34'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.*" maddesine katılımcıların 1'i çoğunlukla katılmadığını, 8'i kısmen katıldığını, 49'u çoğunlukla katıldığını, 59'u tamamen katıldığını ifade etmektedir.

Tablo 9. Esneklik alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular

Maddeler	Ort	1		2		3		4		5	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*F*	%
15. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.	4.06	2	1.7	4	3.4	16	13.7	58	49.6	37	31.6
16. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım.	4.01	2	1.7	3	2.6	20	17.1	59	50.4	33	28.2
17. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.	3.89	1	0.9	6	5.1	25	21.4	58	49.6	27	23.1
18. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm.	3.87	1	0.9	2	1.7	36	30.8	50	42.7	28	23.9
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.	3.65	1	0.9	8	6.8	42	35.9	46	39.3	20	17.1
20. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.	3.96	1	0.9	1	0.9	29	24.8	57	48.7	29	24.8
21. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.	3.97	2	1.7	3	2.6	26	22.2	51	43.6	35	29.9
22. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.	3.85	2	1.7	2	1.7	30	25.6	60	51.3	23	19.7
23. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.	4.46	1	0.9	2	1.7	9	7.7	35	29.9	70	59.8
24. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.	4.03	-	-	1	0.9	29	24.8	53	45.3	34	29.1
25. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.	4.42	-	-	1	0.9	8	6.8	49	41.9	59	5.4

1-Hiç katılmıyorum, 2-Çoğunlukla Katılmıyorum, 3-Kısman Katılıyorum, 4–Çoğunlukla Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum

Eleştirel düşünme, Sistematiklik alt ölçeğinde toplam 13 madde yer almaktadır. Öğrencilerin bu 13 maddeye verdikleri yanıtlar ile her bir maddenin ortalama puanları Tablo 10'da verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi bu alt ölçekte her bir maddeye yönelik öğrencilerin ortalama puanları M=3.38 ile M=4.1 arasında değişmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde "Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum." iken en

yüksek ortalamaya sahip madde "Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim." maddesidir.

"*Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim*." maddesine katılımcıların 7'si çoğunlukla katılmadığını, 23'ü kısmen katıldığını, 62'si çoğunlukla katıldığını, 25'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 3'ü çoğunlukla katılmadığını, 19'u kısmen katıldığını, 50'si çoğunlukla katıldığını, 43'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.*" maddesine katılımcıların 15'i hiç katılmadığını, 15'i çoğunlukla katılmadığını, 29'u kısmen katıldığını, 27'si çoğunlukla katıldığını, 31'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.*" maddesine katılımcıların 1'i çoğunlukla katılmadığını, 25'i kısmen katıldığını, 57'si çoğunlukla katıldığını, 34'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım*." maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 4'ü çoğunlukla katılmadığını, 34'ü kısmen katıldığını, 53'ü çoğunlukla katıldığını, 25'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim*." maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 5'i çoğunlukla katılmadığını, 44'ü kısmen katıldığını, 47'i çoğunlukla katıldığını, 19'u tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam*." maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 5'i çoğunlukla katılmadığını, 26'sı kısmen katıldığını, 46'sı çoğunlukla katıldığını, 39'u tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım*." maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 5'i çoğunlukla katılmadığını, 24'ü kısmen katıldığını, 52'si çoğunlukla katıldığını, 35'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım*." maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 4'ü çoğunlukla katılmadığını, 27'si kısmen katıldığını, 60'ı çoğunlukla katıldığını, 24'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım*." maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 4'ü çoğunlukla katılmadığını, 32'si kısmen katıldığını, 53'ü çoğunlukla katıldığını, 26'sı tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Derslerime ve çalışmalarıma karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim*." maddesine katılımcıların 7'si çoğunlukla katılmadığını, 37'si kısmen katıldığını, 39'u çoğunlukla katıldığını, 34'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 3'ü çoğunlukla katılmadığını, 27'si kısmen katıldığını, 55'i çoğunlukla katıldığını, 31'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 3'ü çoğunlukla katılmadığını, 19'u kısmen katıldığını, 59'u çoğunlukla katıldığını, 35'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

Tablo 10. Sistematiklik alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular

Maddeler	Ort	1		2		3		4		5	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
26. Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim.	3.9	-	-	7	6	23	19.7	62	53	25	21.4
27. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.	4.1	2	1.7	3	2.6	19	16.2	50	42.7	43	36.8
28. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.	3.38	15	12.8	15	12.8	29	24.8	27	23.1	31	26.5
29. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.	4.06	-	-	1	0.9	25	21.4	57	48.7	34	29.1
30. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.	3.83	1	0.9	4	3.4	34	29.1	53	45.3	25	21.4
31. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.	3.65	2	1.7	5	4.3	44	37.6	47	40.2	19	16.2
32. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.	4	1	0.9	5	4.3	26	22.2	46	39.3	39	33.3
33. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.	3.98	1	0.9	5	4.3	24	20.5	52	44.4	35	29.9
34. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.	3.85	2	1.7	4	3.4	27	23.1	60	51.3	24	20.5
35. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.	3.83	2	1.7	4	3.4	32	27.4	53	45.3	26	22.2
36. Derslerime ve çalışmalarıma karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.	3.85	-	-	7	6	37	31.6	39	33.3	34	29.1
37. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.	3.96	1	0.9	3	2.6	27	23.1	55	47	31	26.5
38. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.	4.06	1	0.9	3	2.6	19	16.2	59	50.4	35	29.9

1-Hiç katılmıyorum, 2-Çoğunlukla Katılmıyorum, 3-Kısman Katılıyorum, 4–Çoğunlukla Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum

Eleştirel düşünme, Azim-Sabır alt ölçeğinde toplam 8 madde yer almaktadır. Öğrencilerin bu 8 maddeye verdikleri yanıtlar ile her bir maddenin ortalama puanları Tablo 11'de verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi bu alt ölçekte her bir maddeye yönelik öğrencilerin ortalama puanları M=3.53 ile M=4.25 arasında değişmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde "Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm." iken en yüksek ortalamaya sahip madde "Kendime güvenirim." maddesidir.

"*Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 4'ü çoğunlukla katılmadığını, 22'si kısmen katıldığını, 53'ü çoğunlukla katıldığını, 36'sı tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.*" maddesine katılımcıların 4'ü hiç katılmadığını, 12'si çoğunlukla katılmadığını, 41'i kısmen katıldığını, 38'i çoğunlukla katıldığını, 22'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Kendime güvenirim.*" maddesine katılımcıların 4'ü hiç katılmadığını, 5'i çoğunlukla katılmadığını, 11'i kısmen katıldığını, 35'i çoğunlukla katıldığını, 62'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 7'si çoğunlukla katılmadığını, 26'sı kısmen katıldığını, 51'i çoğunlukla katıldığını, 31'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 4'ü çoğunlukla katılmadığını, 21'i kısmen katıldığını, 52'si çoğunlukla katıldığını, 38'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.*" maddesine katılımcıların 3'ü hiç katılmadığını, 1'i çoğunlukla katılmadığını, 26'u kısmen katıldığını, 50'si çoğunlukla katıldığını, 37'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 4'ü çoğunlukla katılmadığını, 35'i kısmen katıldığını, 57'si çoğunlukla katıldığını, 20'si tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum.*" maddesine katılımcıların 2'si hiç katılmadığını, 8'i çoğunlukla katılmadığını, 20'si kısmen katıldığını, 47'si çoğunlukla katıldığını, 40'ı tamamen katıldığını ifade etmektedir.

Tablo 11. Azim-Sabır alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular

Maddeler	Ort	1		2		3		4		5	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
39. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.	4	2	1.7	4	3.4	22	18.8	53	45.3	36	30.8
40. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.	3.53	4	3.4	12	10.3	41	35	38	32.5	22	18.8
41. Kendime güvenirim.	4.25	4	3.4	5	4.3	11	9.4	35	29.9	62	53
42. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.	3.87	2	1.7	7	6	26	22.2	51	43.6	31	26.5
43. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.	4.03	2	1.7	4	3.4	21	17.9	52	44.4	38	32.5
44. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.	4	3	2.6	1	0.9	26	22.2	50	42.7	37	31.6
45. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.	3.78	1	0.9	4	3.4	35	29.9	57	48.7	20	17.1
46. Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum.	3.98	2	1.7	8	6.8	20	17.1	47	40.2	40	34.2

1-Hiç katılmıyorum, 2-Çoğunlukla Katılmıyorum, 3-Kısman Katılıyorum, 4–Çoğunlukla Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum

Eleştirel düşünme, Açık Fikirlilik alt ölçeğinde toplam 3 madde yer almaktadır. Öğrencilerin bu 3 maddeye verdikleri yanıtlar ile her bir maddenin ortalama puanları Tablo 12'de verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi bu alt ölçekte her bir maddeye yönelik öğrencilerin ortalama puanları M=3.97 ile M=4.21 arasında değişmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde "Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim." iken en yüksek ortalamaya sahip madde "Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem." maddesidir.

"*Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.*" maddesine katılımcıların 1'i hiç katılmadığını, 7'si çoğunlukla katılmadığını, 14'ü kısmen katıldığını, 39'u çoğunlukla katıldığını, 56'sı tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.*" maddesine katılımcıların 2'si çoğunlukla katılmadığını, 27'si kısmen katıldığını, 57'si çoğunlukla katıldığını, 31'i tamamen katıldığını ifade etmektedir.

"*Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.*" maddesine katılımcıların 4'ü hiç katılmadığını, 6'sı çoğunlukla katılmadığını, 20'si kısmen katıldığını, 46'sı çoğunlukla katıldığını, 4'ü tamamen katıldığını ifade etmektedir.

Tablo 12. Açık Fikirlilik alt boyutuna ilişkin betimsel bulgular

Maddeler	**Ort**	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
47. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem	4.21	1	0.9	7	6	14	12	39	33.3	56	47.9
48. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.	4	-	-	2	1.7	27	23.1	57	48.7	31	26.5
49. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.	3.97	4	3.4	6	5.1	20	17.1	46	39.3	4	35

1-Hiç katılmıyorum, 2-Çoğunlukla Katılmıyorum, 3-Kısman Katılıyorum, 4–Çoğunlukla Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum

Kadın ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puan ile bu ölçeği oluşturan beş alt boyutun her birinde aldıkları toplam puanlar arasında bir farkın olup olmadığını incelemek için 0.05 anlamlılık düzeyinde bağımsız gruplar t-testi analizi kullanılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden alınan toplam eleştirel düşünme puanı ve bu puanı oluşturan beş alt boyuta ilişkin hem betimsel veriler hem de t-test

sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Bu tablodan da görüldüğü gibi, erkek ile kadın öğrencilerin eleştirel düşünme puanı ve alt ölçeklerdeki puanları arasında küçük de olsa bir fark olmasına karşın, bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Yani, erkek ve kadın öğrencilerin, genel eleştirel düşünme ile üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim-sabır, açık fikirlilik alt ölçeklerindeki eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur. Dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 13. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyet açısından karşılaştırılması

Boyut	**Örneklem**	**Ortalama**	**SS**	***t* testi**
Üstbiliş	Kadın - 67	55.94	6.58	t (115) = 0.432, *p*>0.05
	Erkek - 50	55.38	7.39	
Esneklik	Kadın - 67	44.56	4.81	t (115) = 0.948, *p*>0.05
	Erkek - 50	43.64	5.76	
Sistematiklik	Kadın - 67	50.67	7.04	t (115) = 0.373, *p*>0.05
	Erkek - 50	50.16	7.75	
Azim-Sabır	Kadın - 67	31.84	4.71	t (115) = 0.957, *p*>0.05
	Erkek - 50	30.90	5.87	
Açık Fikirlilik	Kadın - 67	12.36	1.94	t (115) = 1.141, *p*>0.05
	Erkek - 50	11.96	1.76	
Tüm Ölçek	Kadın - 67	195.37	22.17	t (115) = 0.454, *p*>0.05
	Erkek - 50	192.04	25.72	

Sonuç olarak, katılımcıların eleştirel düşünme becerileri orta düzeyin üzerindedir ve cinsiyet faktörünün katılımcıların eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir etkisi gözlemlenmemiştir.

4.3. Konuşma Edimi ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Katılımcıların konuşma edimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için çoklu korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu korelasyon analizinde konuşma becerisine ilişkin toplam puan, konuşma becerisinin bileşenlerine ilişkin puanlar, eleştirel düşünme becerisine ilişkin toplam puan ve eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarına ilişkin puanlar dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Yapılan korelasyon analizinde toplam 66 korelasyon elde edilmiştir. Bu 66 korelasyondan 36'sı 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak ilişkisiz bulunmuştur. Geriye kalan 30 korelasyon değeri istatistiki olarak anlamlı ve korelasyon derecesi açısından da yüksek düzeydedir. Ancak, bu anlamlı korelasyon değerleri eleştirel düşünme ve alt boyutlarının kendi arasındaki ilişki ve konuşma becerisi ile bileşenleri arasındaki ilişkidir. Yani, araştırmanın asıl amacına yönelik olarak elde edilen korelasyon değerlerinin hepsi (36 adet) istatistiki olarak anlamsızdır. Bu sonuç, öğrencilerin konuşma edimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir, [r (117) = 0.65, $p > 0.05$]. Geri kalan 35 korelasyon ilişkisi de -0.027 ile 0.123 arasında değişmekte olup konuşma becerisinin bileşenleri ile eleştirel düşünmenin alt boyutları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenememiştir.

Tablo 14. Eleştirel düşünme becerisi ve alt boyutları ile konuşma becerisi ve bileşenleri arasındaki ilişki

	ÜB	ES	SM	AS	AF	K(T)	SA	AK	DO	SV	SE
Eleştirel Düşünme (ED)	.933**	.928**	.930**	.851**	.607**	.065	.036	.07	.059	.078	.066
Üstbiliş (ÜB)	-	.845**	.818**	.722**	.538**	.075	.038	.076	.086	.076	.080
Esneklik (ES)		-	.830**	.733**	.540**	.000	-.022	.011	-.009	.018	.000
Sistematiklik (SM)			-	.723**	.500**	.120	.097	.119	.111	.123	.111
Azim ve Sabır (AS)				-	.443**	.028	-.003	.030	.017	.068	.023
Açık Fikirlilik (AF)					-	.005	.001	.022	-.027	-.012	.036
Konuşma (Toplam) K(T)						-	.951**	.945**	.918**	.933**	.920**
Sıra Alma (SA)							-	.891**	.833**	.865**	.829**
Akıcılık (AK)								-	.824**	.838**	.837**
Doğruluk (DO)									-	.832**	.819**
Sözvarlığı (SV)										-	.824**
Sesletim (SE)											-

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin konuşma beceri düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öncelikle dereceli puanlama anahtarından elde edilen konuşma becerisi puanları düşük, orta ve yüksek olarak gruplanmıştır. 5 puan üzerinden 1 ve 2 düşük, 3 ve 4 orta, 5 ise yüksek olarak belirlenmiştir. Daha sonra tek yönlü varyans analizi kullanılarak gruplar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Gruplarda yer alan öğrencilerin puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Konuşma beceri düzeyleri betimsel analiz sonuçları

Düzey	**Ortalama**	**SS**
Düşük	188.72	25.13
Orta	196.84	22.93
Yüksek	195.77	21.89

Tablodan da görüleceği üzere, dereceli puanlama anahtarına göre konuşma becerisi açısından orta düzeydeki öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamaları en yüksek iken, düşük konuşma becerisine sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamaları en düşüktür. Konuşma becerisi düzeylerinin, eleştirel düşünme açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir, $f\,(2, 114) = 1.5$, $p > 0.05$.

Ayrıca cinsiyetin konuşma becerisi ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkide bir farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya koymak üzere kadın ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı olmak üzere çoklu korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Kadın öğrencilere yönelik korelasyon analiz sonuçları Tablo 16'da, erkek öğrencilere yönelik korelasyon analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir. Genel korelasyon analiz sonuçlarına paralel olarak her iki korelasyon analizinde de toplam 66 korelasyon elde edilmiş, bu korelasyonlardan sadece

30'u istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). İstatistiki olarak anlamlı bulunan korelasyonlar her bir veri toplama aracının kendi alt boyutları arasında olup, eleştirel düşünme ile konuşma becerisi toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin hiçbiri anlamlı değildir.

Kadın öğrenciler için, eleştirel düşünme genel puanı ile konuşma becerileri genel puanı arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlı değildir [r (67) = .128, $p > 0.05$]. Eleştirel düşünme genel puanı ve alt boyutları ile konuşma becerileri genel puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkiler 0.044 ile 0.235 arasında olup tüm ilişkiler istatistiki olarak anlamsızdır.

Benzer şekilde, erkek öğrenciler için, eleştirel düşünme genel puanı ile konuşma becerileri genel puanı arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlı değildir [r (67) = .028, $p > 0.05$]. Eleştirel düşünme genel puanı ve alt boyutları ile konuşma becerileri genel puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkiler -0.166 ile 0.121 arasında olup tüm ilişkiler istatistiki olarak anlamsızdır. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin konuşma becerisi ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkide bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 16. Eleştirel düşünme ölçeği ve alt boyutları ile konuşma becerisi ve bileşenleri arasındaki ilişki (Kadın öğrenciler, n=67)

	ÜB	ES	SM	AS	AF	K(T)	SA	AK	DO	SV	SE
Eleştirel Düşünme (ED)	.916**	.916**	.926**	.826**	.683**	.128	.092	.127	.213	0.68	.096
Üstbiliş (ÜB)	-	.826**	.779**	.644**	.631**	.101	.073	.099	.172	.037	.090
Esneklik (ES)		-	.830**	.667**	.549**	.058	.044	.046	.156	.014	.014
Sistematiklik (SM)			-	.714**	.518**	.141	.102	.151	.235	.060	.108
Azim - Sabır (AS)				-	.583**	.157	.102	.148	.232	.143	.106
Açık Fikirlilik (AF)					-	.087	.081	.100	.050	.056	.111
Konuşma (toplam) K(T)						-	.948**	.934**	.887**	.912**	.912**
Sıra Alma (SA)							-	.877**	.797**	.839**	.820**
Akıcılık (AK)								-	.768**	.790**	.824**
Doğruluk (DO)									-	.772**	.763**
Sözvarlığı (SV)										-	.799**
Sesletim (SE)											-

Tablo 17. Eleştirel düşünme ölçeği ve alt boyutları ile konuşma becerisi ve bileşenleri arasındaki ilişki (Erkek öğrenciler, n=50)

	ÜB	ES	SM	AS	AF	K(T)	SA	AK	DO	SV	SE
Eleştirel Düşünme (ED)	.951**	.939**	.936**	.874**	.516**	.023	.003	.028	-.080	.102	.045
Üstbiliş (ÜB)	-	.864	.861**	.798**	.420**	.059	.017	.061	.005	.121	.076
Esneklik (ES)		-	.834	.789**	.530**	-.035	-.058	-.003	-.152	.040	-.004
Sistematiklik (SM)			-	.736**	.480**	.108	.104	.094	-.007	.191	.118
Azim - Sabır (AS)				-	.278	-0.63	-.069	-.059	-.166	.024	-.037
Açık Fikirlilik (AF)					-	-067	-.060	-.049	-.112	-.064	-.037
Konuşma (toplam) K(T)						-	.954**	.955**	.947**	.948**	.927**
Sıra Alma (SA)							-	.903**	.870**	.882**	.841**
Akıcılık (AK)								-	.878**	.877**	.849**
Doğruluk (DO)									-	.884**	.867**
Sözvarlığı (SV)										-	.845**
Sesletim (SE)											-

Özet olarak, bu araştırmada katılımcıların konuşma performanslarının orta düzeyin çok az altında olduğu ve cinsiyet değişkeninin konuşma performansı üzerinde bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ise orta düzeyin üzerindedir ve eleştirel düşünme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların konuşma edimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin birbirlerini etkilemediği görülmüştür. Konuşma edimi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkide cinsiyet değişkeninin veya konuşma becerisi düzeyinin bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır.

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Bu bölümde, veri toplama sürecinde elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve araştırmanın sonuçları yorumlanmıştır.

Yapılan araştırmada, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin, İngilizce öğrenme sürecinde konuşma edimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile konuşma edinimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmaya, hazırlık sınıflarında okuyan toplam 117 öğrenci katılmıştır.

Öğrencilerin A2 düzey konuşma sınavında gösterdikleri performansın puanlaması için dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu anahtarda sıra alma, akıcılık, doğruluk, sözvarlığı ve sesletim alt boyutları yer almaktadır. Yapılan puanlama sonucunda, öğrencilerin A2 düzey konuşma becerilerinin hem tüm bileşenler hem de toplam puan açısından orta düzeyin çok az altında olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretiminde konuşma becerisi, diğer dil becerilerine nazaran daha fazla ihmal edilen ve edinimi biraz daha zor olan beceri alanı olarak bilinmektedir (Sanavi ve Tarighat, 2014). Her ne kadar eğitim sisteminde konuşma becerisinin edinimine önem verilerek öğretim programlarında (MEB, 2011; 2017) bu beceriye yönelik kazanımlar çokça yer alsa da bu beceri öğrenciler tarafından istenilen düzeyde edinilememektedir. Konuşma ediniminin çok zaman alması, buna yönelik etkinliklerin yeterli düzeyde kullanılamaması, öğretmenlerin bu konuda yeterli olamamaları, okullardaki alt yapı imkanları, sınıfların kalabalık olması, dil öğretim politikaları, duyuşsal faktörler (korku,

kaygı, motivasyon, tutum vb.) ve daha birçok neden bu becerinin ediniminin önünde engel olabilir. Mulyaningtyas (2014), bu engelleri, yaş veya olgunlaşma, sosyo-kültürel faktörler ve duyuşsal faktörler (örn. motivasyon) olarak sıralamıştır.

Konuşma ediniminin önündeki engellerin giderilmesi ve bu becerinin edinimine katkı sağlayan etkinlik, teknik ve yöntemlerin kullanılması oldukça önemlidir. Yapılan birçok çalışmada, bu becerinin edinimine katkı sağlayan çok çeşitli süreçler önerilmiştir. Ertürk ve Üstündağ (2007), yaptıkları deneysel çalışmada, yazılı ve görsel materyallerin öğrencilerin genel olarak konuşma becerisi ve bu becerinin alt boyutları olarak anlaşılabilirlik, dilbilgisi, sözcük bilgisi ve akıcılık alt alanlarının tümünde katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Kılınç ve Tuncer (2009), yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin konuşma becerisinin alt boyutları olan akıcılık, konuyla bağlantı, dilbilgisi, sözcük ve sesletim boyutlarına katkı sağladığını bulmuşlardır. Tatlı ve Aksoy (2017), yaptıkları araştırmada, dijital öyküleme yönteminin hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerini İngilizce olarak daha kolay ve rahat ifade edebilmelerine katkı sağladığını ve onların konuşmalarını motive ettiğini gözlemlemişlerdir.

Bu araştırmada, cinsiyet faktörünün hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma edimine bir etkisinin olmadığı, yani konuşma ediminin kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyet faktörü konuşma becerisinin bileşenlerinin hiç birinde farklılık göstermemektedir. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalar ile uyumludur. Koosha Ketabi ve Kassaian (2011), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrenciler ile yapmış oldukları araştırmada, cinsiyet ile konuşma becerileri arasında bir ilişkinin olmadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Gorjian, Moosavian ve Shahramiri (2011), kısa öykü anlatımının öğrencilerin

konuşma becerisine etkisini incelediği araştırmada cinsiyet ile konuşma becerisi arasında bir ilişkinin olmadığını ifade etmişlerdir. Motallebzadeh ve Nematizadeh (2011), orta ve üst düzey İngilizce öğrenen yetişkinlerin cinsiyetleri ile sözel performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kadınların sözel performansları erkek öğrencilerden daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir çalışmada (Ymeri, 2016), 15-18 yaş kız öğrencilerin İngilizce iletişim kurma konusunda erkek öğrencilerden daha istekli olmalarına rağmen, iki grup arasındaki konuşma becerisi açısından istatistiki olarak bir fark bulunamamıştır.

Eleştirel düşünme, modern ve çağdaş eğitim sistemlerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen üst düzey düşünme becerilerinden biridir. Bu beceri, demokratik bir toplum oluşturma ve düşünen, araştıran, sorgulayan ve eleştiren bireyler geliştirme açısından önemli bir beceri alanıdır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin –tüm alt boyutlarıyla birlikte– orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, bu çalışmada öğrencilerin konuşma becerisi puanları düzey gruplarına ayrılmış ve belirlenen bu düzeyler (düşük, orta ve yüksek) arasında eleştirel düşünme puanları açısından farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, düzey grupları arasında farkın olduğunu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Çalışmaların birçoğunda, üniversite öğrencilerinin (özellikle Eğitim Fakültesi öğrencileri) eleştirel düşünme becerilerinin ya orta düzeyde ya da düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Özdemir (2005), üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada, genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu, ancak

kullandığı ölçeğin bazı maddelerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek, bazılarında ise çok yüksek olduğunu rapor etmiştir. Diğer taraftan, Çiçek Sağlam ve Büyükuysal (2013), Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada, genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğunu, eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları açısından öğrencilerin en yüksek *açık fikirlilik* alt boyutunda en düşük ise *sistematiklik* alt boyutunda eleştirel düşünme puanına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Beşoluk ve Önder (2010), öğretmen adaylarının, genel olarak orta ve düşük düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu bulmuşlardır. Dutoğlu ve Tuncel (2008), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığını rapor etmişlerdir. Aşçılı (2015), öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adayların genel olarak eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu, en yüksek *analitiklik* alt boyutunda en düşük ise *sistematiklik* alt boyutunda eleştirel düşünme puanına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel düşünme becerisi yüksek olan kişilerin eleştirel düşünme stratejilerini kullanma eğilimleri yüksektir (Şahin, 2014).

Söz konusu çalışmada, cinsiyet faktörünün hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine bir etkisinin olmadığı, yani eleştirel düşünme becerisinin kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet faktörü eleştirel düşünme becerisi ölçeğinin alt boyutlarının hiç birinde farklılık göstermemektedir. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma ile uyumlu olup (Akar, 2007; Aşçılı, 2015; Özdemir, 2005; Şengül, 2007) cinsiyetin eleştirel düşünmeye bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların eleştirel düşünme puanları ile konuşma becerisi puanları arasındaki ilişki çoklu korelasyon analizi yardımıyla ayrı ayrı hesaplanmıştır. Her iki korelasyon analizinde de eleştirel düşünme toplam puanı ve alt ölçek puanları ile konuşma edimi toplam puanı ve bileşenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Eleştirel düşünmenin tüm alt ölçeklerinin kendi aralarındaki ilişkiler ile konuşma becerisinin bileşenlerinin kendi aralarındaki ilişkiler istatistiki olarak anlamlıdır. Ancak genel eleştirel düşünme becerisi ile genel konuşma edimi puanları arasındaki ve alt boyutlar arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Konuşma edimi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkide cinsiyet değişkeninin etkisi gözlemlenmemiştir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında, bu çalışma özelinde, eleştirel düşünme becerisi ile konuşma edimi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Konuşma becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan bazı araştırmalar mevcuttur. Larsari ve Kiasi (2016), eleştirel düşünme becerisi yüksek olan üniversite öğrencilerinin, konuşma yeterliklerinin de yüksek olduğunu rapor etmiştir. Khodashenas ve Farahani (2014), eleştirel düşünme becerisinin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma becerisine katkısının olduğunu belirtmiştir. Sanavi ve Tarighat (2014), eleştirel düşünme becerisi eğitiminin İranlı öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliklerine katkısının olduğunu belirtmiştir. Fahim ve Koleini (2014), eleştirel düşünme ve konuşma becerisi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Ramezani, Malmir ve Shoorcheh (2012), eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerini arttırdığını bulmuşlardır.

Alanyazında, eleştirel düşünme becerisi ile konuşma edimi arasında ilişki olduğunu veya eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerine olumlu

katkı sağladığını belirten çalışmalar olduğundan, buradaki çalışmada da bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olacağına dair bir varsayımda bulunulmuştur. Ancak, bu varsayım ilişkinin anlamlı bulunamamasından dolayı reddedilmiştir. Beklenenin aksine bir sonucun çıkmasındaki temel nedenler örneklemde yer alan öğrenci sayısının az oluşu, kullanılan veri toplama araçları ve konuşma sınavında puanlama için kullanılan dereceli puanlama anahtarı olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın örneklemini oluşturan hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma becerileri orta düzeyin biraz altında, eleştirel düşünme becerileri ise orta düzeyin üzerindedir. Eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkiler ile konuşma performansına yönelik tüm bileşenlerin kendi aralarındaki ilişkiler istatistiki olarak anlamlıdır. Ancak eleştirel düşünme ve alt boyutları ile konuşma becerisi ve bileşenleri arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlı değildir. Bu çalışma özelinde, eleştirel düşünme becerisi ile konuşma edimi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Buna ek olarak, konuşma becerisi düzey grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Cinsiyet faktörü de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde, konuşma becerilerinde ve bu iki beceri arasındaki ilişkide farklılık göstermemektedir.

6. ARDIL ÇALIŞMA ÖNERİLERİ

Söz konusu çalışmada hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile konuşma performansları arasındaki ilişki ile cinsiyet değişkeninin etkisi incelenmiştir. Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ışığında öğretim uygulamalarına ve benzer konuda çalışma yapacak araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Her ne kadar bu iyi denebilecek bir sonuç olsa da, bu becerinin birçok becerinin bileşimi niteliğinde olduğu düşünüldüğünde geliştirilmesine yönelik öğretim uygulamalarına sıklıkla yer verilmelidir. Sınıflarda, eleştirel düşünme eğitimi programları geliştirilerek uygulanmalıdır.
2. Öğrencilerin, konuşma becerisi düzeylerinin genel olarak orta düzeye yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bu becerinin edinimine yönelik etkinliklerin diğer becerilere göre daha fazla ihmal edildiği ve zaman aldığı düşünüldüğünde, bu becerinin kazanımına yönelik yaklaşım, yöntem ve tekniklerin sürece yayılması gerekmektedir. Sözlü iletişimi ön plana çıkaran yaklaşım, yöntem ve teknikler tercih edilmelidir.
3. Burada gerçekleştirilen çalışma, bu alanda ülkemizde yapılan sayılı çalışmalardan biri olup, konu ile ilişkili ülkemizde alanyazın altyapısının oluşturulması için farklı (örn.düzey olarak) örneklemler ile benzer çalışmalar tekrarlanabilir.
4. Her ne kadar bu çalışmada, eleştirel düşünme ile konuşma edinimi arasında ilişki bulunamamış olsa da eleştirel düşünmenin konuşma becerisinin edinilmesindeki önemi yadsınamaz. Buradaki çalışma açımlayıcı bir çalışma olup, ileriki çalışmalarda nedenleri ortaya koymaya yönelik çalışmalar yürütülebilir. Nitel ve

boylamsal çalışmalar ile öğrencilerin her iki beceri alanındaki gelişimleri düzenli ve derinlemesine incelenebilir.

5. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmamasının bir nedeni olarak örneklem sayısı olduğu düşünüldüğünden, benzer bir çalışma daha kalabalık bir grup ile yürütülebilir. Bu çalışmada sadece cinsiyet ve dil düzeyinin etkisine bakılmıştır. İleride yapılacak benzer çalışmalarda, demografik (örn. yaş, alan / disiplin), bilişsel (örn. hazırbulunuşluluk), duyuşsal (örn. yabancı dile yatkınlık, motivasyon, kaygı / korku) gibi farklı değişkenlerin etkisine de bakılabilir.

KAYNAKÇA

Akar, Ü., (2007), **Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki,** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Ashton, P., (1980), **Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation**, Gainesville, FL: University of Florida.

Aslı, F. G., (2015), **İngilizce lisans öğrencilerinin çeviri yeteneklerini geliştirmek için eleştirel düşünme uygulamaları**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aşçılı, S., (2015), "Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi", **Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 9(1), 23-48.

Barın, M., (2000), "Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemi", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 26, 123-127.

Başaran, M. ve Erdem, İ., (2009), "Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma" **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 17(3), 743-754.

Bayran, D., (2015), **The effecst of WebQuest supported critical thinking instruction on the critical thinking disposition and L2 writing performance of Turkish pre-service EFL teachers,** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Berk, F. M., (2009), "Yabancı dil öğretim yöntemlerinde sözsüz iletişim ve beden dili", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi**, 12, 575.

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ., (2010), "Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi", **İlköğretim Online**, 9(2), 679-693, [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr/

Brahler C. J., Quitadamo I. J. ve Johnson E. C., (2002), "Student critical thinking is enhanced by developing exercise prescriptions using online learning modules", **Advances In Physiology Education**, 26(3), 210-221.

Brehm, S. S., Kassin, S. ve Fein, S., (2005), **Encouraging critical thinking**, Online Teaching Center. 14 Aralık 2005 tarihinde http://college.hmco.com/psychology/brehm/social_psychology/6e/instructors/encouraging_critical_thinking.html adresinden elde edilmiştir.

Büyükkantarcıoğlu, N., (2006), "Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk edebiyatı dersleri üzerine düşünceler", **Milli Eğitim**, 34, Sayı:169.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2016), **Bilimsel araştırma yöntemleri** (22. baskı), Ankara: PegemA.

Bygate, M., (2001), **Speaking,** In. R. Carter, & D. Nunan (Ed.), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages (pp. 14-19). UK: Cambridge University Press.

Carroll, R. T., (2004), **From Becoming a critical thinker, Chapter one: Critical thinking**, 11.08.2018 tarihinde http://skepdic.com/refuge/ctlessons/ch1.pdf adresinden elde edilmiştir.

Ceran, D., (2012), "Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi", **The Journal of Academic Social Science Studies**, 5(8), 337-358.

Chaffee, J., (1988, 2003), **Thinking critically** (2nd ed.), Boston, MA: Houghton Mifflin.

Chance, P., (1986), **Thinking in the classroom: A survey of programs,** New York: Teachers College, Columbia University.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. ve Alken, L. S., (2003), **Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences** (3rd ed.), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Connerly, D., (2006), **Teaching critical thinking skills to fourth grade students identified as gifted and talented**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Graceland University, Iowa.

Cosgrove, R., (2011), "Critical thinking in the Oxford tutorial: A call for an explicit systematic approach", **Higher Education Research and Development**, 30(3), 343-356.

Çiçek Sağlam, A. ve Büyükuysal, E., (2013), "Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri", **International Journal of Human Sciences**. 10(1), 258-278.

De Bono, E., (2002), **Altı şapkalı düşünme tekniği,** İstanbul: Remzi.

Demirel, Ö., (1983), "Yabancı dil öğretiminde çağdaş ilke ve yöntemler", **Milli Eğitim**, 60.

Demirel, Ö., (1999), **Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme**, Ankara: PegemA.

Demirel, Ö., (2003), **Planlamadan değerlendirmeye öğretmen sanatı**. Ankara: PegemA.

Demirel, Ö., (2007), **Eğitimde program geliştirme**. Ankara: PegemA.

Doğan, H., (2014), **İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri**. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dreyfus, H. L. ve Dreyfus S. E., (1980), **Why Skills Cannot Be Represented by Rules**, In Sharkey, N.E. (ed.) Advances in Cognitive Science 1, Chichester: Ellis Horwood Ltd., pp. 315-335.

Dutoğlu, G. ve Tuncel, M., (2008), "Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(1), 11-32.

Engin, A. O., (2006), "Yabancı dil konuşma becerilerinin geliştirilmesinde 'dolaylı anlatım' yöntem yaklaşımı ve öğrenme başarısını etkileyen değişkenler", **Ekev Akademi Dergisi**, 28, 257-280.

Enginarlar, H., (1983), **Yabancı dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ve işlevsel kavramsal yaklaşım. Ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları**. Ankara: Şafak Matbaası (yayına hazırlayan Ö. Demirel).

Ennis, R. H., (1985), **Goals for critical thinking curriculum**. Belmont: Wadsworth Publishing Company. (ERIC no:16476).

Ennis, R. H., (1989), "Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research", **Educational Researcher**, 18(3), 4-10.

Ennis, R. H., (1991), "Critical thinking: A streamlined conception", **Teaching Philosophy**, 14(1), 5-24.

Erdenebaatar, C., (2017), **Moğolistan ve Türkiye'deki okuma derslerinde eleştirel düşünme stratejilerinin karşılaştırılması**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ertürk, H. ve Üstündağ, T., (2007), "İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişiye etkisi", **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**, 136, 27-40.

Escobar, C. R., (2017), "On the pedagogical implications of critical thinking skills and EFL", **International Journal of English and Education**, 6(1), 108-114.

Facione, P. A., (2013), **Critical thinking: What it is and why it counts,** 25.10.2017 tarihinde https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf adresinden indirilmiştir.

Fahim, M. ve Koleini, A., (2014), "The relationship between critical thinking ability of Iranian EFL learners and their speaking skills", **International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World**, 5(4), 233-241.

Fahim, M. ve Sa'eepour, M., (2011), "The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners", **Journal of Language Teaching and Research**, 2(4), 867-874.

Fahim, M., Bagherkazemi, M. ve Alemi, M., (2010), "The relationship between test takers' critical thinking ability and their performance on the reading section of TOEFL", **Journal of Language Teaching and Research**, 1(6), 830-837.

Fahim, M., Barjesteh, H. ve Vaseghi, R., (2012), "Effects of critical thinking strategy training on male/female EFL learners' reading comprehension", **English Language Teaching**, 5(1), 140-145.

Finocchiaro, M., (1982), "Reflections on the past, present and the future", **English Teaching Forum**, 10(3), 2-13.

Forrester, J., (2008), "Thinking creatively; thinking critically", **Asian Social Science**, 4(5), 100-105.

Fulcher, G., (2003), **Testing second language speaking**, New York: Pearson Longman.

George, D. ve Mallery, M., (2010), **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update** (10. ed.) Boston: Pearson.

Gorjian, B., Moosavinia, R. ve Shahramiri, P., (2011), "Effects of oral summary of short stories on male/female learners' speaking proficiency: High vs. low achievers", **Iranian EFL Journal**, 7, 34-50.

Gündüz, O. ve Şimşek, T., (2011), **Uygulamalı yazma eğitimi**. Ankara: Grafiker.

Güner, C., (2015), **The effect of critical thinking based instruction on pre-service EFL teachers' critical thinking disposition level, English reading self-efficacy and English writing performance**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, F., (2007), **Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma**, Ankara: Nobel.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S., (2008), **Eleştirel düşünme**, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG).

Halpern, D. F., (1989), **Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking**, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hui, L., (2011), **Improving students' English speaking skill through content-based instruction**, (Unpublished master thesis), English Education Department, Graduate School, Sebeles Maret University, Surakarta. 28.02.2018 tarihinde http://www.nclrc.org/RaMSZ/essentials/speaking/spindex.htm adresinden elde edilmiştir.

İncirli Öçalan, A., (2007), **Yabancı Dil Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Düzeyleri ile Kullandıkları Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin İlişkisi**, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karagedik, E., (2013), **İngilizce Okutmanları İçin Hazırlanan "Konuşma Becerisi Öğretimi" Eğitim Programına İlişkin Eylem Araştırması**, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karakoç-Öztürk, B. ve Altuntaş, İ., (2012), "İlköğretim ikinci kademede konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma", **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 342-356.

Karasar, N., (2015), **Bilimsel araştırma yöntemi**, (28. Baskı), Ankara: Nobel.

Kayi, H., (2006), "Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language", **The Internet TESL Journal**, 12 (11). 28.02.2018 tarihinde http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html adresinden elde edilmiştir.

Kazancı O., (1989), **Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi**, İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

Kelly, S. E., (2001), **Thinking well. An Introduction to critical thinking**, New York: McGraw Hill.

Khodashenas, M. R. ve Farahani, S. K., (2014), "The effect of critical thinking on Iranian EFL learners' speaking ability", **Modern Journal of Language Teaching Methods**, 4(4), 196-202.

Kim, H. Y., (2013), "Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis", **Restorative Dentistry & Endodontics**, 38(1), 52–54. http://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52.

Koosha B., Ketabi S., ve Kassaian, Z., (2011), "The effects of self-esteem, age and gender on the speaking skills of intermediate university EFL learners", **Theory and Practice in Language Studies**, 1(10), 1328-1337.

Kökdemir, D., (2003), **Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme**, (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçüktepe, C., (2003), **Pedagojik konstruktivist yaklaşıma göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve kritik düşünme becerisine etkisi**, (Yayımlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Larsen-Freeman, D., (2000), **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press.

Lipman, M., (1991), **Thinking in education**. Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

Maiorana, V. P., (1992), **Critical thinking across the curriculum: Building the analitical classroom**, Eric database.

Malmir, A. ve Shoorcheh, S., (2012), "An investigation of the impact of teaching critical thinking on the Iranian EFL learners' speaking skill", **Journal of Language Teaching and Research**, 3(4), 608-617.

McKnown, K., (1997), **Improving Leadership through better decision making: Fostering critical thinking**, A Research Paper Presented to the Research Department, Air Command and Staff College, USA.

MEB, (2010), **İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB, (2011), **Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı**, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB, (2017), **Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Meyers, C. ve Jones, T. B., (1993), **Promoting active learning: Strategies or the college classroom**, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Moghaddam, M. M. ve Malekzadeh, S., (2011), "Improving L2 writing ability in the light of critical thinking", **Theory and Practice in Language Studies**, 1(7), 789-797.

Moon, J., (2008), **Critical thinking: An exploration of theory and practice**, London: Routledge.

Motallebzadeh, K., ve Nematizadeh, S., (2011), "Does gender play a role in the assessment of oral proficiency?" **English Language Teaching**, 4(4), 165-172.

Mulyaningtyas E. D., (2014), **The obstacles of learning speaking skills for the staff of the children development program GSJA tuntang**. 11.04.2018 tarihinde http://repository.uksw.edu/bitstream/123456789/5461/3/T1_112010048_Full%20text.pdf adresinden alınmıştır.

Nation, I. S. P. ve Newton, J., (2009), **Teaching ESL / EFL listening and speaking**, ESL & Applied Linguistics Professional Series, New York: Rotledge.

Norris, S. P., (1985), "Synthesis of research on critical thinking", **Educational Leadership**, 42(8), 40-45.

Nunan, D., (2004), **Task-based language teaching**, Cambridge: Cambridge University Press.

Oflas, E., (2009), **İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisi düzeyinin incelenmesi**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Onosko, J., (1991), "Barriers to the promotion of higher-order thinking", **Theory and Research in Higher Education**, 19(4), 341-366.

Orhan, S., (2010), **Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi**, (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özatalay, H., (2007), **İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına**

ilişkin durum çalışması, (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, M., (2005), "Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(3), 197-316.

Özden, Y., (1998), **Öğrenme ve öğretme**, (2. Baskı). Ankara: PegemA.

Özelçi, S. Y., (2012), **Eleştirel düşünme tutumlarını etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma**, (Yayımlanmamış doktora tezi), Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Paul, R., Binker, A., Jensen, K. ve Kreklau, H., (1990), **Critical thinking handbook: A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies and science**. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.

Peçenek, D., (1998), **Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknikleri**, Ankara: Değişim.

Peçenek, D., (2005), "Yabancı dil öğretiminde araç geliştirme", **A.Ü. Dil Dergisi**, 129, 85-95.

Peçenek, D., (2014), "Dilbilim eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğrenimine ve öğretimine ilişkin görüşleri", **Başkent University, Journal of Education**, 1(1), 93-111.

Rafi, M. S., (2011), "Promoting critical pedagogy in language education", **International Research Journal of Arts & Humanities**, 37, 63-73.

Ramezani, R., Larsari, E. E. ve Kiasi, M. A., (2016), "The relationship between critical thinking and EFL learners' speaking ability", **English Language Teaching**, 9(6), 189-198.

Reichenbach, B. R., (2001), **Introduction to critical thinking**, Singapore: The McGrawhill Companies Inc.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S., (2007), **Approaches and methods in language teaching**, New York: Cambridge University Press.

Rivers, W. ve Temperley, R.S., (1978), **A practical guide to the teaching of English**, Oxford: Oxford University Press.

Sanavi, R. V. ve Tarighat, S., (2014), "Critical thinking and speaking proficiency: A mixed method study", **Theory and Practice in Language Studies**, 4(1), 79-87.

Sarıgül, G., (2005), **Üniversite yabancı dil hazırlık okullarının, öğrencilerin yabancı dilde kritik düşünme becerilerine etkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Semerci, Ç., (2007), "Developing a reflective thinking tendency scale for teachers and student teachers", **Educational Sciences: Theory & Practice**, 7(3), 1369-1376.

Semerci, N., (2016), "Eleştirel düşünme eğilimleri (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması", **Turkish Studies**, 11(9), 72-740.

Sezer, R., (2008), "Integration of critical thinking skills into elementary school teacher", **Education**, 128(3), 349-363.

Shafersman, S. D., (1991), **An introduction to critical thinking**, 23.10.2017 tarihinde http://www.freeinquiry.com/criticalthinking.html. adresinden elde edilmiştir.

Söylemez, Y., (2016), "İçerik analizi: Eleştirel düşünme", **Ekev Akademik Dergisi**, 20(66), 671-696.

Şahin, A., (2014), **The relationship between English language teachers' critical thinking dispositions levels and their levels of utilizing critical thinking Strategies**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Şahinel, S., (2001), **Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi**, (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şengül, C., (2007), **Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitim düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri**, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şenkaya, E., (2005), **The effect of using critical thinking skills on success in teaching writing in a foreign language**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şenşekerci, E. ve Bilgin, A., (2008), "Eleştirel düşünme ve öğretimi", **U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(14), 15-43.

Şişli, B., (2014), **Assessing FL speaking skills in context with specific reference to prep-schools in universities**, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ufuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S., (2013), **Using multivariate *statistics***, *(6th* ed.). Boston: Pearson.

Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A., (2017), "Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, *45*, 137-152.

TELC, (2013), **Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme**, Almanya: Telc GmbH.

TELC, (2017), **Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme**, 28.05.2018 tarihinde https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 adresinden elde edilmiştir.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M., (2007), **Konuşma eğitimi**, Ankara: Öncü.

Thayer-Bacon, B. J., (2000), **Transforming critical thinking: Thinking constructively**, New York, NY: Teachers College Press.

Tomlinson, B., (2001), **Materials Development**, (Ed. R. Carter ve D. Nunan içinde), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages, s.14.

Tosun, C., (2006), "Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış", **Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences**, *5*.

Trejos, L. M. U., Garcia, C. G. ve Gomez, J. S., (2013), **Teaching speaking and speaking skill assessment in a 10th grade of a public high school from Pereira**, Proje raporu, Universidad Technologica De Pereira, 01.03.2018 tarihinde http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3814/42800712.pdf?sequence=1 adresinden elde edilmiştir.

Vatansever Bayraktar, H., (2015), "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 8(37), 709.

Walsh, D. ve Paul, R., (1988), **The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality**, Washington, DC.: American Federation of Teachers.

Watson, G. ve Glaser, M. E., (1964), **Watson-Glaser critical thinking appraisal manual**. New York: Harcourt, Brace & World Inc.

West, R. Et al., (2015), **The state of English in higher education in Turkey**, Ankara: Yorum Basın Yayım Sanayi Ltd. Şti. 01.03.2018 tarihinde

https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf adresinden elde edilmiştir.

Willis, J., (1996), **A flexible framework for task-based learning**, Oxford: MacMillan.

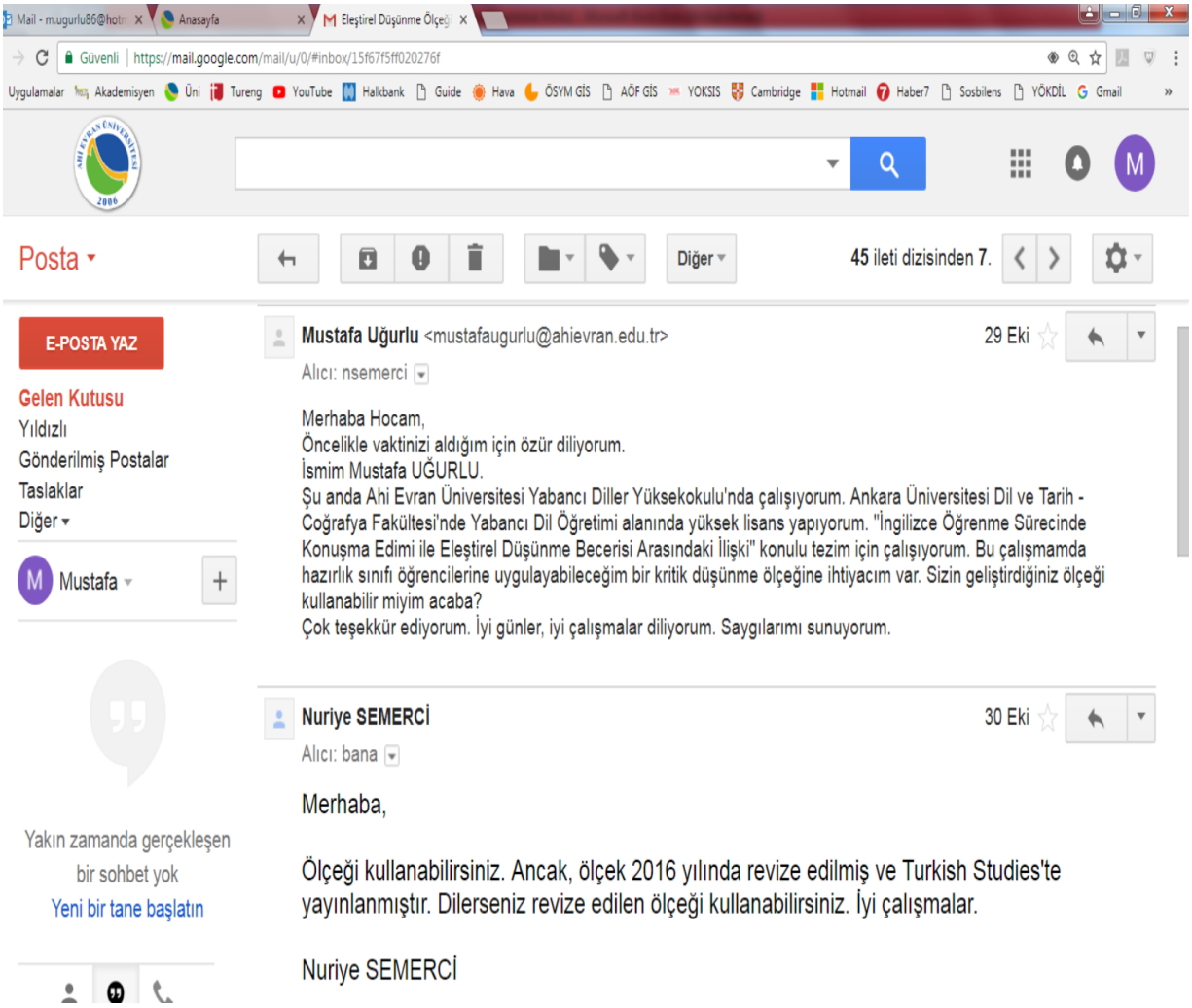
Yıldız, D. Ç., (2015), "Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi", **Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 14-43.

Yılmaz, H., (2016), **Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemleri ve yeni yönelimler**, (Ed. E. Yücel, H. Yılmaz, ve M. S. Öztürk içinde), Yabancı dil öğretimine genel bir bakış. (s. 6-17), Konya: Çizgi.

Ymeri, M., (2016), "Investigating the effect of EFL learners' gender and second language proficiency on willingness to communicate in the upper secondary schools of Republic of Kosova", Book of Proceedings, **International Conference on Linguistics, Literature and Culture,** 265-278.

Yücel, E., (2016), **Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi**, (Ed. E. Yücel, H. Yılmaz, ve M.S. Öztürk içinde), Yabancı dil öğretimine genel bir bakış. (s 18-26) Konya: Çizgi.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni



Posta

45 ileti dizisinden 7.

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu
Yıldızlı
Gönderilmiş Postalar
Taslaklar
Diğer

Mustafa

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok
Yeni bir tane başlatın

Mustafa Uğurlu <mustafaugurlu@ahievran.edu.tr> 29 Eki

Alıcı: nsemerci

Merhaba Hocam,
Öncelikle vaktinizi aldığım için özür diliyorum.
İsmim Mustafa UĞURLU.
Şu anda Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışıyorum. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi'nde Yabancı Dil Öğretimi alanında yüksek lisans yapıyorum. "İngilizce Öğrenme Sürecinde Konuşma Edimi ile Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişki" konulu tezim için çalışıyorum. Bu çalışmamda hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulayabileceğim bir kritik düşünme ölçeğine ihtiyacım var. Sizin geliştirdiğiniz ölçeği kullanabilir miyim acaba?
Çok teşekkür ediyorum. İyi günler, iyi çalışmalar diliyorum. Saygılarımı sunuyorum.

Nuriye SEMERCİ 30 Eki

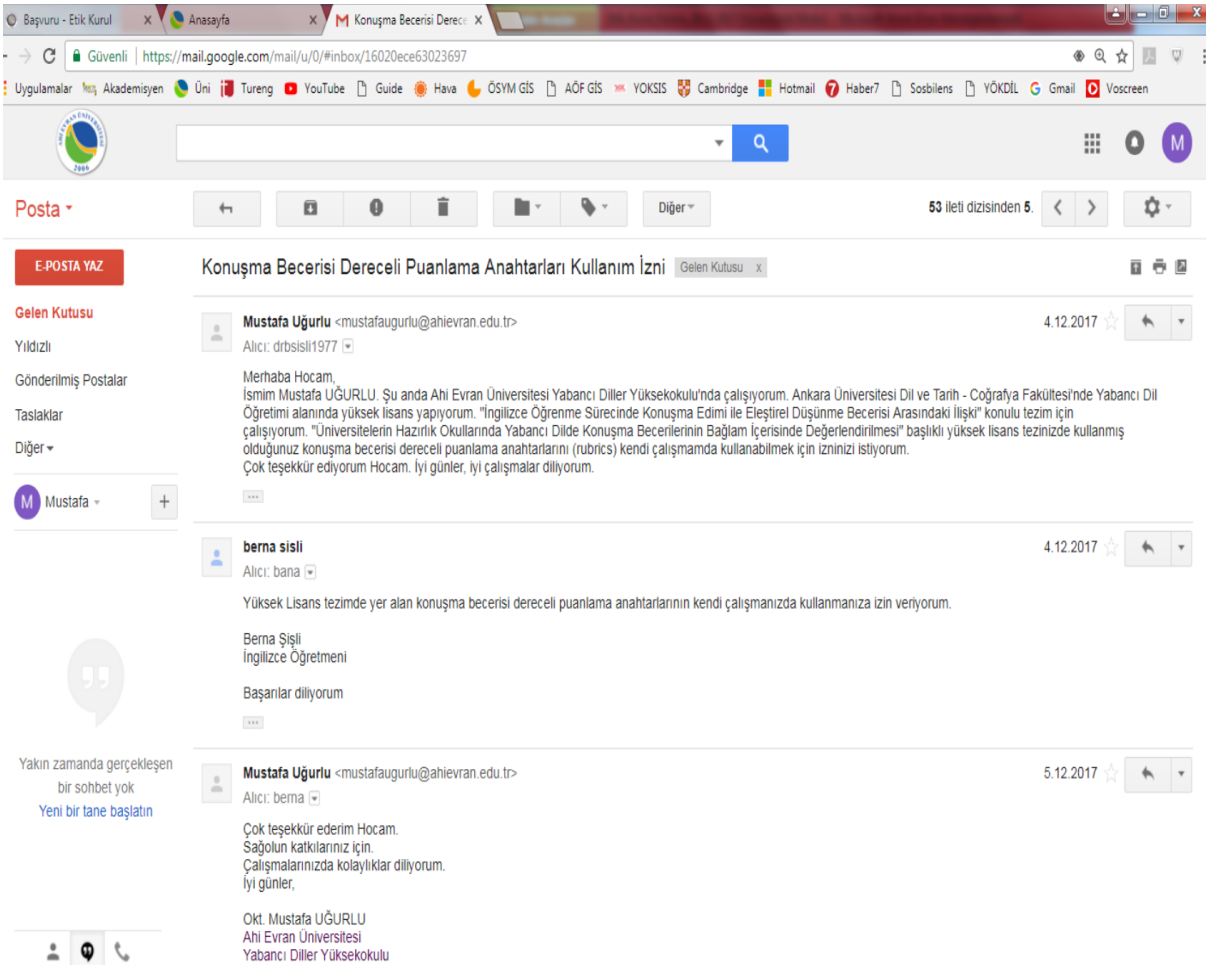
Alıcı: bana

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ancak, ölçek 2016 yılında revize edilmiş ve Turkish Studies'te yayınlanmıştır. Dilerseniz revize edilen ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Nuriye SEMERCİ

Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanım izni



Başvuru - Etik Kurul | Anasayfa | Konuşma Becerisi Derec | Güvenli | https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/16020ece63023697

Posta

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu
Yıldızlı
Gönderilmiş Postalar
Taslaklar
Diğer

Mustafa

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok
Yeni bir tane başlatın

53 ileti dizisinden 5.

Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarları Kullanım İzni Gelen Kutusu x

Mustafa Uğurlu <mustafaugurlu@ahievran.edu.tr> 4.12.2017
Alıcı: drbsisli1977

Merhaba Hocam,
İsmim Mustafa UĞURLU. Şu anda Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışıyorum. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi'nde Yabancı Dil Öğretimi alanında yüksek lisans yapıyorum. "İngilizce Öğrenme Sürecinde Konuşma Edimi ile Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişki" konulu tezim için çalışıyorum. "Üniversitelerin Hazırlık Okullarında Yabancı Dilde Konuşma Becerilerinin Bağlam İçerisinde Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinizde kullanmış olduğunuz konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarlarını (rubrics) kendi çalışmamda kullanabilmek için izninizi istiyorum.
Çok teşekkür ediyorum Hocam. İyi günler, iyi çalışmalar diliyorum.

berna sisli 4.12.2017
Alıcı: bana

Yüksek Lisans tezimde yer alan konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarlarının kendi çalışmanızda kullanmanıza izin veriyorum.

Berna Şişli
İngilizce Öğretmeni

Başarılar diliyorum

Mustafa Uğurlu <mustafaugurlu@ahievran.edu.tr> 5.12.2017
Alıcı: berna

Çok teşekkür ederim Hocam.
Sağolun katkılarınız için.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.
İyi günler,

Okt. Mustafa UĞURLU
Ahi Evran Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı
Bu araştırma kapsamında sizlerin eleştirel (kritik) düşünme eğiliminiz ile İngilizce öğrenme sürecinde konuşma ediminiz arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular araştırma kapsamı dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmada elde edilen sonuçların geçerliliği, sizin bu ankete içten ve gerçek yanıtlar vermenize bağlıdır. Bu nedenle, lütfen maddeleri dikkatlice okuyunuz ve sizin görüşlerinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız: .....

3. Mezun olduğunuz lise türü:

☐ Fen Lisesi ☐ Anadolu Lisesi ☐ İmam Hatip Lisesi
☐ Meslek Lisesi ☐ Teknik Lise ☐ Temel Lise
☐ Kolej ☐ Açık Öğretim Lisesi ☐ Diğer: .....

4. Ailenizin aylık geliri: ☐ 1000 ve altı ☐ 1001 – 2000 ☐ 2001 – 3000
☐ 3001 – 4000 ☐ 4001 – 5000 ☐ 5000 ve üstü

5. Annenizin mesleği: .....

6. Babanızın mesleği: .....

7. Annenizin eğitim durumu: ☐ Hiç okula gitmedi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

8. Babanızın eğitim durumu: ☐ Hiç okula gitmedi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

9. Ailenizle beraber oturduğunuz yerleşim yeri:
☐ Şehir merkezi ☐ İlçe ☐ Kasaba ☐ Köy

10. Ailenizle beraber oturduğunuz coğrafi bölge:
☐ Marmara Bölgesi ☐ Doğu Anadolu Bölgesi
☐ Ege Bölgesi ☐ Akdeniz Bölgesi
☐ Güneydoğu Anadolu Bölgesi ☐ Karadeniz Bölgesi
☐ İç Anadolu Bölgesi

EK 2. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği

Ölçeği nasıl dolduracağım?
Her bir madde için 1'den 5'e kadar puan veriniz. Hiç katılmıyorsanız 1, çoğunlukla katılmıyorsanız 2, kısmen katılıyorsanız 3, çoğunlukla katılıyorsanız 4, tamamen katılıyorsanız 5 yazınız.

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

1. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım. [ ]
2. Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım. [ ]
3. Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim. [ ]
4. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım. [ ]
5. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim. [ ]
6. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim. [ ]
7. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım. [ ]
8. Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım. [ ]
9. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım. [ ]
10. Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygularım. [ ]
11. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim. [ ]
12. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim. [ ]
13. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım. [ ]
14. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım. [ ]
15. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim. [ ]
16. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım. [ ]
17. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim. [ ]
18. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm. [ ]
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım. [ ]
20. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim. [ ]
21. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim. [ ]
22. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim. [ ]
23. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim. [ ]
24. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım. [ ]
25. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim. [ ]
26. Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim. [ ]
27. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim. [ ]
28. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum. [ ]
29. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım. [ ]
30. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım. [ ]
31. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim. [ ]
32. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam. [ ]
33. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım. [ ]
34. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım. [ ]
35. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım. [ ]
36. Derslerime ve çalışmalarıma karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim. [ ]
37. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim. [ ]
38. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim. [ ]
39. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım. [ ]
40. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm. [ ]
41. Kendime güvenirim. [ ]
42. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim. [ ]
43. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem. [ ]
44. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm. [ ]
45. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım. [ ]
46. Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum. [ ]
47. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem [ ]
48. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım. [ ]
49. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim. [ ]

EK 3. A2 Level Questions

Personal Information
* What is your name?
* How do you spell your surname?
* Where do you live?
* What is your email address?
* What is your postcode?
* What do you do?
* Do you have a big family?
* Do you live in a house or flat? Can you describe it?

What you can / can't do
* Say three things you can see in this classroom.
* Say three things you can do with a smartphone.
* Say three things you can do in English.
* Say two things you can't do in English class.
* Say two things you can't do on a plane.
* Say two things you can't do in a museum.

Preferences
* Which do you prefer, summer or winter? Why?
* Which do you prefer, tea or coffee? Why?
* Which do you prefer, watching sports or doing sports? Why?
* Which do you prefer, cooking at home or eating out? Why?
* Which do you prefer, a small car or a big car? Why?
* Which do you prefer, breakfast, lunch or dinner? Why?

Time and Dates
* What time is it now?
* When is your birthday?
* What is your favourite day of the week? Why?
* What is your favourite month? Why?
* What was the date yesterday?
* What time do your classes finish on Tuesdays?

Everyday Activities
* What time do you usually get up?
* Where do you usually have breakfast?
* What do you usually have for breakfast?
* How do you go to school?
* Who do you have lunch with?

* What do you do after school?
* What time do you get home in the evening?
* What do you do at weekends?
* When do you go to bed?

Frequency of Actions
* How often do you go to class late?
* How often do you speak English outside class?
* How often do you eat fast food?
* How often do you go to the dentist?

Free Time
* How much free time do you have?
* What sport or exercise do you do?
* What do you do when you want to relax?
* What kind of music do you like?
* Do you like meeting friends or staying alone in your free time? Why?
* What do you like doing with your friends?
* What do you do when you aren't in class?
* What do you usually do on Saturdays?
* What do you like doing in your summer holiday?

Describing a Friend
* What is his or her name?
* How old is he or she?
* Where does he or she live?
* What does he or she do?
* Where did you meet for the first time?
* How often do you see him or her?
* What do you have in common?

Food and Drinks
* What's your favourite food?
* What's your favourite drink?
* Is there any food or drink you don't like?
* What do you usually drink when you go to a café with friends?
* Do you cook? Do you like it?

Talking about Now
* Why are you studying English?
* What are you wearing today?
* What book are you reading at the moment?

* What is your best friend doing at the moment?

Talking about Past

* Where were you born?
* Where were you at 4 o'clock yesterday afternoon?
* Who were you with last weekend?
* What was your favourite game when you were 10 years old?
* What did you do last night?
* What did you have for dinner?
* What time did you leave home this morning?
* How many hours did you sleep last night?
* How did you come to class today?
* When did you start studying here?
* When did you go on your last holiday? How was it?

Talking about Future

* Will you go home after school?
* Are you going to use your computer this evening?
* Where will you have lunch tomorrow?
* What are you doing tonight?
* Are you meeting a friend this weekend?

Talking about Experiences

* Have you ever been abroad? Where and when?
* Have you ever fallen in the street?
* Have you ever sent an email to your teacher? What was it about?
* Have you ever broken your arm or leg? How?

EK 4. Speaking Topics

BEST FRIEND
BOOKS
CARS
CELEBRATIONS
CELEBRITIES
CLASSROOM
COMMUNICATION
DAILY ROUTINES
DIET
ENGLISH
FASHION
FAVOURITE CITIES
FAVOURITE ROOM
FOOD AND DRINKS
FREE TIME ACTIVITIES
FRIENDS
FUTURE PLANS
GAMES
HEALTH
HEALTHY HABITS
HOBBIES
JOBS
LAST SUMMER
LAST WEEK
LAST WEEKEND
LIFE-CHANGING EVENTS
LIVING IN A CITY
LIVING IN THE COUNTRYSIDE
MEALS
MOVIES
MUSIC
MY FAMILY
MY HOMETOWN
MY HOUSE
PERSONAL BELONGINGS
PERSONALITY
PHYSICAL APPEARANCE
SHOPPING
SPORTS
THE INTERNET
TV PROGRAMMES
UNHEALTHY HABITS
UNIVERSITY LIFE
YESTERDAY

EK 5. Various Contexts for Oral Communication

1. At a Restaurant: Waiter/Waitress and Customer

2. At a Hospital: Doctor and Patient

3. In a Clothes Shop: Customer and Shop Assistant

4. At a Hotel: Receptionist and Guest

5. At an Airport: Agent (Checking in Desk) and Passenger

6. Asking for and Giving Directions: Tourist and Local Person

7. Job Interview: Company Owner and Applicant

8. In a Classroom: Teacher and Student

9. Teenage Problems: Husband and Wife

11. At a Theatre: Ticket Seller and Customer

12. At a Cinema: Ticket Seller and Customer

13. Celebrity Interview: Interviewer and Interviewee

14. Buying a House: Estate Agent and Buyer

15. Sightseeing Tour: Guide and Traveller

16. In a Technology Store: Customer and Clerk

17. At a Clinic: Psychologist and Patient

18. Housework: Parent and Child

EK 6. The Speaking Assessment Criteria - I

The Speaking Assessment Criteria - I				
TURN TAKING (LISTEN and RESPOND)		**Assessor 1**	**Assessor 2**	**Average**
5	Very active in development of conversation and very flexible. When necessary stops to listen to the other speaker and responds very effectively. Very effective listen and respond (turn taking) strategies.			
4-3	Active in development of conversation and quite flexible. Sometimes, stops to listen to the other speaker and responds sufficiently. Somewhat effective listen and respond (turn taking) strategies.			
2	Somewhat active in development of conversation, OR rarely stops to listen to the other speaker and responds somewhat sufficiently. Listen and respond (turn taking) strategies can be improved.			
1	Generally passive in development of conversation.Very limited flexibility. Ineffective listen and respond (turn taking) strategies because the speaker doesn't respond very much, but listens most of the time.			
0	No assessable language.			
COMMUNICATIVE STRATEGIES / FLUENCY				
5	Communicates effectively, responds well to the topic. Contributes fully and effectively to the communication.			
4-3	Some hesitation which disturbs flow but does not matter much. Responds to topic.			
2	Speech halting and lack coherence. Frequent hesitation, needs prompting but shows attempt.			
1	Speech disconnected and difficult to follow. Unable to respond topic even when prompted.			
0	No assessable language.			
GRAMMATICAL ACCURACY				
5	Good use of variety of structures with topic even in complex ones.			
4-3	Basic structures accurate but complex ones cause little difficulty.			
2	Basic structures often inaccurate, more complex ones not even attempted.			
1	Basic structures always distort and no awareness of any grammatical rules.			
0	No assessable language.			
VOCABULARY SOURCE				
5	Appropriate range and flexibility of vocabulary to deal with topic, enough to express ideas.			
4-3	Range of vocabulary adequate, though experiences difficulty expanding on the topic.			
2	Limited vocabulary makes communication difficult, though shows some attempts.			
1	Vocabulary not adequate even for minimal communication.			
0	No assessable language.			
PRONUNCIATION				
5	Individual sounds sufficiently well articulated, easy to understand and follow.			
4-3	Some individual sounds poorly articulated but does not disrupt comprehension.			
2	Poor pronunciation puts strain on listeners and causes misunderstanding.			
1	Impossible to understand at all.			
0	No assessable language.			

ETİK KURUL KARARI

GİZLİ

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : **85434274-050.04.04** / 7328
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

01 Şubat 2018

Sayın Mustafa UĞURLU
Ahi Evran Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu

İlgi: 05/01/2018 tarihli başvurunuz.

"İngilizce Öğrenme Sürecinde Konuşma Edimi ile Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 29/01/2018 tarihli toplantısında alınan 2/19 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr.Sibel A.ÖZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA
Telefon : 0 (312) 60 40 / 2101
Faks : 0 (312) 212 60 49

GİZLİ

Ayrıntılı Bilgi İçin

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **29/01/2018**
Toplantı Sayısı : **2**
Karar Sayısı : **19**

19- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Mustafa Uğurlu**'nun "İngilizce Öğrenme Sürecinde Konuşma Edimi ile Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması ile ilgili ilgili 05/01/2018 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Yapılan incelemeler sonucunda; **Mustafa Uğurlu**'nun "İngilizce Öğrenme Sürecinde Konuşma Edimi ile Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi araştırma projesinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
29/01/2018

Prof.Dr.Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

ÖZET

Uğurlu, Mustafa (2018). İngilizce Öğrenme Sürecinde Konuşma Edimi ile Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi.
Danışman: Prof. Dr. Dilek Peçenek

Bu çalışmanın amacı, katılımcıların İngilizce öğrenme sürecinde konuşma edimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile konuşma edimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Çalışmaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında okuyan toplam 117 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve A2 Düzey Konuşma Sınavı kullanılmıştır. Konuşma sınavının puanlanmasında dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniklerine ek olarak çoklu korelasyon ve bağımsız gruplar t-test analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünme becerisinin üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim-sabır ile açık fikirlilik alt boyutlarında da öğrencilerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin konuşma edimine ilişkin puanlarının orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile konuşma edimleri arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı bulunmamasının yanı sıra, bu ilişkide cinsiyet değişkeninin veya dil düzeyinin etkisi de gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutları ile konuşma edimi ve bileşenleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dil, Konuşma Becerisi, Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerisi.

ABSTRACT

Uğurlu, Mustafa (2018). The Relationship between Speaking Performance and Critical Thinking Skills in the Learning Process of English. Master's Thesis. Advisor: Prof. Dr. Dilek Pecenek

The purpose of the study is to investigate the relationship between speaking performance and critical thinking skills of students during the process of learning English and also to determine how students' speaking performance and critical thinking skills differ with regard to gender. A total number of 117 students in prep classes at Kirsehir Ahi Evran University School of Foreign Languages participated in the study. As for data collection instruments, Personal Information Form, Critical Thinking Tendency Scale, and A2 Level Speaking Test were used. A rubric was used to assess students' performance in the speaking tests. In addition to descriptive statistics, multiple correlation and independent sample t-test were utilized to analyze the data. The results pointed out that prep school students demonstrated high level critical thinking skills both in general and in sub-themes of metacognition, flexibility, systematicity, tenacity-patience and open-mindedness. Students' speaking performance level was calculated to be close to average level. The relationship between speaking performance and critical thinking skill was not statistically significant, and there is no effect of gender or speaking performance level on this relationship. Students' critical thinking skill with its sub-themes and their speaking skill with its components do not differ with regard to gender.

Key Words: Language, Speaking Skill, Thinking, Critical Thinking Skill.