



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**HİKÂYELER YOLUYLA DÜŞÜNMENİN İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF
TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU VE DİNLEDİĞİNİ ANLAMAYA ETKİSİ**

Ayşegül MAZI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatay/2008

**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**HİKÂYELER YOLUYLA DÜŞÜNMENİN İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF
TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU VE DİNLEDİĞİNİ ANLAMAYA ETKİSİ**

Ayşegül MAZI

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Şükran TOK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatay/2008

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı öğrencisi Ayşegül MAZI tarafından hazırlanan "Hikayeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi" başlıklı çalışma, 02/07/2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Şükran TOK
Tez Danışmanı (Başkan)

Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN
Üye

Yrd. Doç. Dr. Cengiz TÜYSÜZ
Üye

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../...

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde hikâyeler yoluyla düşünmenin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın planlanmasında ve uygulanmasında birçok değerli insanların katkıları olmuştur. Çalışma boyunca sadece bilimsel alanda değil, insan olarak da kendisinden çok şeyler kazandığım, en zor zamanlarımda her türlü desteğini gördüğüm, Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şükran TOK' a, düşünme eğitiminin önemini keşfetmeye katkı sağladığı için Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN' e, saygıdeğer jüri üyelerine, ilköğretim bölümünde görev yapan ve her birinin sayısız desteğini gördüğüm tüm hocalarıma, Milli Eğitim Şube Müdürü Sayın İsmail ALICI' ya, başım sıkıştığında yardımlarını esirgemeyen komşum Yrd. Doç. Dr. Ramazan GÖNENCİ' ye, kaynaklara erişmemde büyük yardımları dokunan Emre ÖNAL' a, görev yaptığım ilköğretim okulunda bana her türlü desteği sağlayan müdürüme ve iş arkadaşlarıma, uygulama yaptığım okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederim.

Bu çalışmanın başlangıcından sonuna kadar beni sabırla destekleyen, ona kendimden bir adet kopya yapma fikrinde olduğum en iyi arkadaşım anneme, olmazları oldurma gücünü aşıl原因 ve her şeyde benden çok heyecanlanan sevgili babama, sevgili aileme, benim minik kuzum Zeynep'e, Can'a, arkadaşı olmakla gurur duyduğum Erhan'a, benimle üşenmeyip Ankara'da kütüphane kütüphane gezen ve şikâyet etmeyen arkadaşım Gülşen'e ve her zaman onlarla aynı mesleği yapmaktan gurur duyduğum ilkokul öğretmenlerim Gülten Ceyran ve Ahmet Ömeroğlu'na sevgilerimi sunuyorum.

Ayşegül MAZI

HİKÂYELER YOLUYLA DÜŞÜNMENİN İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU VE DİNLEDİĞİNİ ANLAMAYA ETKİSİ

Ayşegül MAZI

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şükran TOK

ÖZET

Bu deneysel araştırmanın genel amacı, İlköğretim Türkçe dersinde Çocuklar İçin Felsefe kuramının alt basamaklarından biri olan hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerini, 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklerle karşılaştırarak okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini belirlemektir.

Araştırma örneklemini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Hatay İli Antakya Merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından yansız seçimle belirlenen iki şubeden toplam 74 öğrenci oluşturmuştur. Yansız olarak bu şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Araştırma, deney grubunda hazırlık çalışmaları ve deneysel işlemler olmak üzere toplam 10 hafta sürmüştür. Öğretim; deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme ve kontrol grubunda ise 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veriler; her biri 35 sorudan oluşan, okuduğunu ve dinlediğini anlama testleri ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız ve eşli gruplar t testleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve

dinlediğini anlama açısından ntest-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Çocuklar İçin Felsefe, Hikâyeler yoluyla düşünme.

**THE EFFECT OF STORIES FOR THINKING TO READING AND
LISTENING COMPREHENSION IN TURKISH COURSE OF FIFTH GRADE
PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Ayşegül MAZI

Master Thesis Department of Primary Education

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Şükran TOK

ABSTRACT

The main aim of this experimental research is to determine the effect of reading and listening comprehension by the activities of Stories For Thinking one of the substeps of the Philosophy For Children Theory in Turkish course compared to the activities of anticipated Turkish Curriculum of the year 2005–2006 in control group.

The sample of present study is consisted of 74 students studying at the two fifth classes determined randomly, in a primary public school in Antakya/ Hatay at first semester of 2007-2008 educational period. One of this classes was randomly selected as experimental group, whereas the other control group.

The study was carried out for ten weeks as preliminary studies and experimental processes. The teaching was performed as Stories For Thinking in experimental group and as based on the activities of anticipated Turkish Curriculum of the year 2005-2006 in control group.

The data of the research were collected with reading and listening comprehension tests each one includes 35 questions. Independent and paired samples t tests were used to analyze of the research data. The results of the study, that there isn't any differences between experimental group in which by the activities of Stories For Thinking were used and control group in which the activities of anticipated Turkish Curriculum of the year 2005-2006 in terms of reading and listening comprehension. However, there is a significant difference

between pre and post tests scores of the students in experimental group applied activities Stories For Thinking in terms of reading and listening comprehension

KEY WORDS

Philosophy for Children, Stories for Thinking

**HİKÂYELER YOLUYLA DÜŞÜNMENİN İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF
TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU VE DİNLEDİĞİNİ ANLAMAYA ETKİSİ**

Ayşegül MAZI

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
ÇİZELGELER DİZİNİ	X
ŞEKİLLER DİZİNİ	XI
EKLER DİZİNİ	XII

BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi	9
1.3. Denenceler	9
1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	10
1.5. Sayılıtlar	11
1.6. Sınırlılıklar	12
1.7. Tanımlar	12
1.8. Yöntem	13
1.8.1. Araştırmanın Modeli	13
1.8.2. Çalışma Grupları	14
1.8.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu... Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin	15
1.8.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dinlediğini... Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin	15

Bulgular.....	15
1.8.3. Veri Toplama Araçları.....	16
1.8.3.1. Başarı Testleri.....	16
1.8.4. Verilerin Toplanması.....	20
1.8.4.1. Ön Deneme Uygulanması.....	20
1.8.4.1.1. Deney Grubunda Ön deneme Uygulanması.....	21
1.8.4.2. Deneysel İşlemler.....	21
1.8.5. Deney Grubunda Kullanılan Öğretim Materyalleri.....	22
1.8.6. Kontrol Grubunda Kullanılan Öğretim Materyalleri.....	23
1.8.7. Deney Grubunda Derslerin İşlenişi.....	23
1.8.7.1.Okuduğunu Anlama Çalışma Yapraklarının.....	
Uygulanması.....	23
1.8.7.2. Dinlediğini Anlama Çalışma Yapraklarının.....	
Uygulanması.....	25
1.8.8. Kontrol Grubunda Dersin İşlenişi.....	26
1.8.9. Verilerin Çözümlemesi.....	27

İKİNCİ KESİM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçe Dersi.....	28
2.2. İlköğretim Türkçe Öğretim Programı.....	29
2.2.1. Dinleme.....	30
2.2.2. Okuma.....	34
2.3. Anlama.....	35
2.3.1.Okuduğunu Anlama.....	35
2.3.2. Dinlediğini Anlama.....	36
2.4. Dil ve Düşünce.....	37
2.5. Düşünme Eğitimi.....	38
2.5.1. Eleştirel Düşünme.....	40
2.6. Düşünme Becerileri Programları.....	43
2.7. Çocuklar İçin Felsefe.....	44
2.7.1. Okul Programı Kaynakları.....	48

2.8. Hikâyeler Yoluyla Düşünme.....	51
2.8.1. Felsefik Konuşma ve Sınıf İkliminin Düzenlenmesi	51
2.8.2.Hikâyeler Yoluyla Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin.....	
Planlanması.....	53
2.8.2.1. Hikâye Hakkında Düşünme.....	54
2.8.2.2.Anahtar Tema Hakkında Düşünme.....	55
2.9. İlgili Araştırmalar.....	58
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	58
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59

3. KESİM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

3. BULGULAR

3.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	74
3.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	75
3.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	76
3.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	77
3.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	78
3.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular.....	78

4. KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

4. TARTIŞMA VE YORUM

4.1. Birinci Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar.....	82
4.2. İkinci Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar.....	84
4.3. Üçüncü Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar.....	86
4.4. Dördüncü Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar.....	88
4.5. Beşinci Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar.....	88
4.6. Altıncı Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar.....	90

5. KESİM
GENEL SONUÇ

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	
5.1.Sonuçlar.....	92
5.2. Öneriler.....	93
5.2.1. Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler.....	93
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	93
5.2.3.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	94
EKLER	95
KAYNAKÇA	142

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü.....	13
Çizelge 1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	
Ön Test Puanları Arası Bağımsız Gruplar.....	
t Testi Sonuçları.....	15
Çizelge 1.3. Deney ve Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama Başarı Testi.....	
Ön Test Puanları Arası Bağımsız Gruplar.....	
t Testi Sonuçları.....	16
Çizelge 1.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	17
Çizelge 1.5. Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları.....	18
Çizelge 1.6. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	19
Çizelge 1.7. Türkçe Dersi Dinlediğini Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları.....	20
Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Son Test.....	
Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Grubu "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" Son Test.....	
Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	76
Çizelge 3.3. Deney Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön Test- Son Test.....	
Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	76
Çizelge 3.4. Deney Grubu "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" Ön Test-Son Test	
Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	77
Çizelge 3.5. Kontrol Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön Test-Son Test.....	
Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	78
Çizelge 3.6. Kontrol Grubu "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" Ön Test-Son Test.....	
Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları.....	79
Çizelge 3.7. Çalışma Grupları "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön Test-Son Test.....	
Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları Özet Tablosu.....	79
Çizelge 3.8. Çalışma Grupları "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" Ön Test-Son Test.....	
Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları Özet Tablosu.....	80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Çocuklar İçin Felsefe Programı	49
Şekil 2.2. Düşünme Sorularının Sınıflandırılması	58

EKLER DİZİNİ

EK 1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Tablosu	95
EK 2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Tablosu	96
EK 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	97
EK 4. Dinlediğini Anlama Okuma Metinleri	105
EK 5. Dinlediğini Anlama Başarı Testi	114
EK 6. Araştırmanın Çalışma Takvimi	120
EK 7. Deney Grubunda Kullanılan Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin	
Okuduğunu Anlamaya Etkisini Ölçmek Üzere Hazırlanan Günlük Ders Planı	
Örneği	121
EK 8. Deney Grubunda Kullanılan Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin	
Dinlediğini Anlamaya Etkisini Ölçmek Üzere Hazırlanan Günlük Ders Planı	
Örneği	124
EK 9. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Öğrenci Çalışma Yapraklarından Örnekler	126
EK 10. Dinlediğini Anlamaya Yönelik Öğrenci Çalışma Yapraklarından Örnekler	127
EK 11. Araştırma Süresince Kullanılan Etkinlik Örneklerinin Haftalara Göre Dağılımı	129
EK 12. Araştırma İzin Onayı	141

BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN

1. GİRİŞ

Günümüzde insanlar, bilginin hızla çoğalması ve çoğalan bu bilginin kullanılması konusunda çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Bir bilginin öğrenilmesi önemlidir ancak her bilgiye ulaşamayacağı için düşünme ile mevcut bilgileri kullanarak birleştirme, ayırma, sınıflama ve değerlendirme aşamalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Düşünme zihinsel bir yetenektir ve eğitimin her kademesinde öğrencilerin ilgi, zekâ ve yetenekleri doğrultusunda geliştirilebilir. Düşünme eğitiminde yapılacak etkinliklerle, diğer dersler ve disiplinler ilişkilendirilerek öğrencinin bilginin analizini bir bütün olarak görmesi hedeflenmektedir (Gürbüz ve Işıklı, 2007). Çocuklar, bir şeyin nedenleriyle çok az ilgilenmektedirler. Bunun yanında daha çok ne olduğunu bilmek istemeleri dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım tarzı da çocukların düşünme yetilerinin mantıksal ve işlemsel olmadığını dolayısıyla yetişkinlerinkinden farklı olduğunu göstermektedir. Çocuklar doğadaki her şeyi bir oyun gibi görüp sezgilerini kullanarak bir bütün şeklinde anlamaya çalışmaktadır (Direk, 2004: 15).

Çocuğun büyürken sahip olduğu merak duygusu, eğitim sürecine girdiğinde büyük oranda kaybedilir. Matthews 'a (2000) göre "Çocuklar okul hayatına tam uyum sağladıkları anda sadece "faydalı" sorgulamaların onlardan beklendiğini öğrenirler" Bu kanı da sistematikleşen okul yaşantısının, gitgide çocukları soru sormaktan uzaklaştırdığını göstermektedir.

Oysa çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerin, bilgiyi ezberleyen değil de kullanmayı öğrenen, kişiliği gelişmiş, yeteneklerinin farkında, problem çözebilen, analiz ve sentez yapabilme becerisi gelişmiş olan, akılcı, yaratıcı, duygu ve düşüncelerini ifade etmekten çekinmeyen, sevgi dolu, hoşgörülü ve insani değerlere sahip saygılı vatandaşlar olarak yetişmeleri esastır (Altıntaş, 2002).

Bu çalışmada kullanılan hikâyeler yoluyla düşünmenin temelini oluşturan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy For Children) yapılandırmacı yaklaşımla birlikte anılmaktadır. Green (2000: 15), *Güney Afrika'nın Bilişsel Okul Programı 2005 Projesi'nde*, Çocuklar İçin Felsefe'nin yapılandırmacı yaklaşım tarafından desteklendiğini belirtmiştir (Akt: Roberts, 2006). Golding (2007) yaptığı çalışmada Çocuklar İçin Felsefe'nin hem yapılandırmacı anlayışın hem de Sokratik nesnellüğün amaçlarına uygun olduğunu belirtmiştir. Çocuklar İçin Felsefe genellikle öğrencilerin sorun yaşadığı alanlarda, felsefik konuşmalar yapılarak çözüm üretilmesini içermektedir. Bu sorunların çözümü, eğitimin amaçlarını yansıtmaktadır. Bu amaçların, bilgi kuramında yapılandırmacılıktan, Sokratik sorgulamaların oluştuğu nesnellığe doğru yöneldiği savunulmuştur. Yapılan bu araştırmanın temelini ise, Boghossian'ın (2006), yaptığı yapılandırmacılık ve Sokratik sorgulama kavramlarının tanımlarına bağlamıştır. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında, yapılandırmacılık ve Sokratik soruşturmaların birbirinden ayrı düşünülemediği şeklinde görüş bildirmiştir (Akt: Golding, 2007).

Bu sebeple öğrenci merkezli pek çok kuramdan en göze çarpanı, çocuklarda eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi amaç edinen Çocuklar İçin Felsefe hareketidir. Sonuç olarak, düşünen, üreten ve kendini gerçekleştirmiş bireyler yetişmesi için eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bunu gerçekleştirmek için de çocukların yaşamı sorgulamaları ve özgürce kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır. Yaşamı sorgulamayı ve kendini ifade etmeyi amaç edinmiş Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında hikâyelerin kullanılması, çocukların ilgisini canlı tutması ve sorgulamalar yapılırken katılımın üst düzeyde gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Giriş bölümünün bundan sonraki aşamalarında, problem durumu ortaya konmuş problem cümlesi, araştırmanın denenceleri ve araştırmanın önemi sunulmuştur. Ayrıca araştırma ile ilgili sayılılara, sınırlılıklara ve araştırmadaki tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, karmaşık bir iletişim sistemi olmasının yanında sistemli sembollerin kullanılarak, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirlemeye çalışan bir olgu olarak tanımlanabilir (Aksan,1998: 11). Kaplan'a (2002: 112) göre dil, onu konuşan bireylerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını ifade etmeye yaramaktadır. Dilin insanlar için en önemli işlevi toplumsal olma boyutudur. Dilin, toplumsallığı sağlaması iletişimle meydana gelmektedir.

Yalçın ve Şengül (2004), bireylerde kişisel yeteneklerin ön plana çıkması ile yaşam alanındaki gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi elde etmek ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Onan (2005: 6) ise iletişimi; "dilin toplumsal ve bireysel yönü olduğunu ve böylece beraberinde, duygu, düşünce, davranış ve bilgi aktarımını getirdiğini" ifade etmiştir.

Burada dilin yaşamsal üç işlevinden bahsedilmektedir. Bunlar bireysel ve toplumsal düzeyde iletişim kurma, bilgi aktarma ve düşünceyi geliştirme olarak belirtilmektedir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 73). Öyle ki, "dili insan ve toplum olmanın ön şartı olarak kabul eden Afrika'daki bazı toplumlar için, yeni doğmuş bir çocuk *kuntu* 'dur yani yalnızca şeydir. Henüz *muntu*, yani kişi değildir. Çocuk ancak öğrenerek insan olacaktır." (Erkman-Akerson, 2000; Akt: Onan, 2005: 8). Burada ifade edilen düşünceye göre, dil iletişimi sağlayan bir basamaktır. Bu sayede bilgi elde edilmekte ve bilginin analizi sayesinde de düşünme gerçekleşmektedir. Meydana gelen kademeli ilerlemeyle öğrenme oluşmaktadır.

Toplumun temel ögesi durumunda olan dilin etkili kullanımı, bireylerin diğer bireylerle iyi bir iletişim kurmasını, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesini gerektirmektedir. Bu sayede yapılacak eğitimle, öğrenme daha etkili bir şekilde gerçekleşecektir (Yalçın ve Şengül, 2004). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2005) incelendiğinde okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi öğrenme alanlarının düşünün, bilgiyi kullanabilen,

okuduğunu ve dinlediğini doğru ve işlevsel anlayabilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflediği gözlenmektedir.

Dil becerilerinin insan yaşamındaki etkisini incelemek için yapılan bir araştırma da insanların günlük zamanlarının % 45'ini dinleyerek, % 30'unu konuşarak, % 16'sını okuyarak, % 9'unu yazarak geçirdikleri saptanmıştır (Hayslop, 1988). Bu araştırmaya dayanarak insanlar yaşamlarının büyük bir kısmını okuma ve dinleme becerilerine ayırmalarına karşın günlük hayatta hala yanlış anlama ve anlatmalardan kaynaklanan sorunlar göze çarpmaktadır (Akt: Karabay, 2005).

Dinleme konuşmacı tarafından yönlendirilen bir anlama becerisi ve düşünceyle meşgul olma işi şeklinde tanımlanırken aynı zamanda bir dil becerisidir. Yapılan son araştırmalarla, çocuğun gelişiminde dinlemenin konuşma becerisinden daha önce ortaya çıktığı kanıtlanmıştır (Onan, 2005). Nörolingüistik alanda yapılan çalışmalar çocukta doğumdan çok kısa bir süre sonra dinleme becerisinin ortaya çıktığını kanıtlamıştır. Bu çalışmaların bulgularından yola çıkarak küçük yaşlardan itibaren bireyin öğrenmesinin büyük ölçüde dinleme becerisi ile geliştiği söylenebilir.

"İşitme becerisine yönelik araştırmalar, fetüsün doğum sonrasında sadece yüksek sesleri duyabildiğini ortaya koymuştur. Bu orta kulak kanalındaki sıvı jelatin sayesinde gerçekleşmektedir. Yine son derece yeni teknikler kullanılarak yeni doğmuş bir çocuğun seslere karşı gösterdiği duyarlılık ölçülmüş ve sonuç, doğumu takip eden 1800'üncü saniye olarak tespit edilmiştir" (Reich, 1982, 13; Akt: Onan, 2005: 197).

Yangın (1999: 12), Türkçe dersinde dinlemeyle ilgili etkinliklere yeterince yer verilmediğini bunun temelinde öğretmen ve program kaynaklı iki neden olduğunu belirtmektedir. Öğretmen kaynaklı olan nedenler, öğretmenin dinleme becerisinin öneminin farkında olmaması veya dinleme becerisi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması biçiminde ifade etmektedir. Program kaynaklı nedenler ise, dinlediğini anlamayla ilgili hedef davranışların, öğrenme ve öğretme durumları ve değerlendirmeye ilgili bilgilerin yeterli olmaması ve dinlediğini anlama becerisini

geliştirmeye dönük etkinliklerin programda yeterince açık ifadelerle açıklanmaması biçiminde sınıflandırmaktadır. 2005-2006 yılında değişen İlköğretim Türkçe Öğretim programında 4. ve 5. sınıfta izlenen tematik yaklaşıma göre her temada iki ders saati dinleme etkinliklerine ayrılmıştır. Dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminin önemi düşünüldüğünde bu programda yer alan dinleme etkinliklerine ayrılan ders saatinin yeterli olmadığı söylenebilir.

Dinleme gibi diğer bir dil becerisi olan okuma üzerine de birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalara göre, okuduğunu anlama, öğrenmenin ön şartlarından biri olarak kabul edilmektedir. Demirel (1995: 65), okumayı bilişsel davranışların psikomotor becerilerle ortak olarak yürüttüğü yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamaktadır. Bloom'un (1979: 48) bu konudaki düşüncesi, "genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmı okuduğunu anlama becerisini içermektedir. Daha ilköğretim yıllarında kazanılan bu becerinin daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir" şeklindedir. Baykul (1992), Türk öğrencilerin başarısız olmasının nedenini, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerdeki eksiklikten kaynaklandığını belirtirken Dole, Duffy, Roehler ve Pearson (1991: 240), "öğrencilerin, okudukları bir hikâyeyi sırasına uygun anlatma, olayın sonucunu tahmin etme, ana fikir bulma vb. gibi becerileri tam olarak gerçekleştirebilmeleri halinde okuduğunu anlama becerilerini kazandıklarını" ifade etmişlerdir (Akt: Erginer, 1999: 2).

Kolers ise çalışmasında kelime kelime okumanın anlamayı engellediğini, okumanın birbirini takip eden kelimeleri tanımayla sınırlı olmadığını ortaya koymuştur (Akt: Ocak, 1999: 31). Okuduğunu anlama, dilin gelişiminde etkili olduğu kadar aynı zamanda diğer derslerde başarıyı da etkileyen önemli bir etkidir. Bloom (1979: 48), korelasyon yöntemini kullanarak yaptığı hesaplamalarda; okuduğunu anlama gücü ile matematik (6-8.sınıflarda $r = .72$, 9-12. sınıflarda $r = .54$), fen bilimleri (6-8. sınıflarda $r = .62$, 9-12. sınıflarda $r = .56$), dil ve edebiyat dersleri (her iki grup için de $r = .70$) arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu saptamıştır (Akt: Çelenk, 2003: 99).

Goodman'a (Akt: Ocak, 1999: 31) göre iyi bir okuyucu, okuduğu metindeki bilgi ile sınırlı kalmayan, yazarın metinde iletmeyi düşündüğünden çok daha fazlasına sahip olan kişidir. Okuyucu metne; beklentilerini ve önceden edinilmiş olan sosyo-kültürel bilgilerini yansıtır. Okuduğunu anlama harflerden başlayıp kelimelere, kelimeleri cümlecik ve cümlelere bağlayarak gerçekleşmemektedir. Akyol'a (2003: 13) göre okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için okuma-yazma eğitim ve öğretiminin bu amaca göre düzenlenmesi önemlidir.

İpşiroğlu (1989) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonucunda okumayan, okuduğunu anlamayan, düşünemeyen ve düşündüğünü korkusuzca dile getiremeyen, pek çok konuda önyargıları olan baskılarla sindirilmiş ve ürkek genç bir nüfusa sahip olduğumuzu gözler önüne sermektedir. Bu deneysel çalışmada bilgi aktarmacılığına ve ezbere alışmış olan öğrencilere, okunan bir öykü ve şiir üzerine düşünceleri sorulduğunda düşünmeyi bilmediklerinden veya önemini ve gerekliliğini anlamadıklarından başkalarının düşüncelerini kabul ettikleri görülmüştür. Bu durum önemli bir sorun olduğu halde, bireylerin düşüncelerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yeterince yer verilmemektedir.

Buna benzer bir araştırmayı dünyada ilk kez 1968 yılında "Çocuklar İçin Felsefe Enstitüsü"nin kurucusu olan Columbia Üniversitesi felsefe ve mantık profesörü Matthew Lipman yapmıştır. Lipman, üniversitede verdiği felsefe derslerinde yapılan tartışmalarda, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yeterince gelişmediğini bunun nedeninin ise çocukluk döneminde düşünme becerileri üzerinde yeterince durulmadığından kaynaklandığını öne sürmüştür (Fisher, 1995: 156). Sutcliffe (2003: 73), Lipman'ın sosyal/genel gelişim uygulamaları düşüncesini benimsediğini belirtmiştir. Bu düşüncenin temelinde herkesin bilişsel yönden geliştirilebileceği anlayışı vardır. Sutherland ise (1992: 42) "bir çocuğun zihinsel gelişimi sosyal bir boşluk olarak düşünülemez" görüşüyle Lipman'ın bu fikrini desteklediği görülmektedir. Bu anlayışla zihinsel gelişimin sistemli bir eğitimle gerçekleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çocuklar okula başladığında öğrenmenin her alanına işleyen faydalı bir amaca yönelik düşünmektedir. Bundan dolayı sorulan sorulara eğitimin amaçları doğrultusunda beklendiği gibi yanıtlar verildiği düşünülmektedir. Eğer eğitim sanıldığı gibi gençlere düşünmeyi öğretiyorsa, neden eğitim sistemi çoğunlukla düşünmeyen insanlar üretmektedir? Lipman (1991), eğitim sisteminde düşünmeyen bireylerin ortaya çıkmasının, aileler ve öğretmenlerin, çocuğun düşünmesine önem vermeme, bağımsız aldığı kararlara saygı duymama, akıl yürütmelerini desteklememe, kişisel anlayış tarzını beğenmeme gibi davranışlar gösterdiğinde ortaya çıkacağını ifade etmiştir (Akt: Fisher, 1995: 156).

Sokrates'in döneminde diyalog, bilgeliği aramak anlamında kullanılmıştır. Felsefe, yaşam hakkındaki pek çok faydalı soruya ait yanıtların merak edilmesi ve diyalog yoluyla araştırılmasıdır (Fisher, 1993: 157). Hikâyeler, iletişim ve düşünmenin temel dilbilgisidir (Fisher, 1996: 4). Yapılan bu çalışma, diğer araştırmaları, hikâyelerin kaynaklık ettiği düşünme temelli sorunlara yöneltebilir.

İlköğretim çağındaki öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi düşünme eğitiminin yapılması ile sağlanmaktadır. Düşünme eğitiminde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi için sistemli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Fisher (1996: 1), bu çalışmalardan biri olan ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedefleyen hikâyeler yoluyla düşünme yönteminin tartışma planları ile yönetildiğini ifade etmiştir. Tartışma planlarında çocukların, öykü hakkında sorgulamalar yoluyla düşünceleri sağlanarak ana temaya dikkat çekilmektedir. Devam etkinlikleri ile anahtar temada dikkat çekilen unsurların farklı alanlara genişletilmesi önerilmektedir.

Hikâyeler Yoluyla Düşünme öğretiminin üç amacı vardır:

- Programa yönelik amaçlar: Dil becerilerini geliştirirken konuşma becerisi kullanılır. Böylece sorular yanıtlanırken okuma ve dinleme becerilerinin gelişimine de yardım edilebilir.

- Bilişsel amaçlar: Düşünme, sorgulama, hayal etme ve sözel olarak karar vermeye yardım edilebilir.
- Ahlaki ve sosyal amaçlar: Bireylerin düşünceleri geliştirilirken anlamının gerçekleşmesine, güven ve özsaygının geliştirilmesine ve diğer bireylere karşı tutumlarında özen gösterilmesine yardımcı olmalıdır." (Fisher, 1996, 12)

Hikâyeler yoluyla düşünme ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceğine yönelik bazı araştırmalar bulunmaktadır. Lipman ve Bierman (1970); Eğitim Test Servisi (1980); Yeazell (1981); Cincuino (1982); Reed ve Henderson (1984); Allen (1988b); Slattery (1989) ve Hubble(2001) tarafından ilköğretimde hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri kullanılarak mantık ve mantıksal muhakeme yapma, matematik, eleştirel düşünme gibi alanlarda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Belirtilen araştırmaların ortak bulgusu; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney gruplarında okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir farkın tespit edilmesidir.

Hikâyeler Yoluyla Düşünmede, dinlediğini anlama üzerinde etkisini inceleyen Campbell (2002), Jenkins (1986), Banks ve Collean (1987), Murriss (1992), Williams (1993), Dyfed Country Council (1994) ve Ferriera (2004) yaptıkları araştırmalarda, ilköğretimde ve anasınıflarında Çocuklar İçin Felsefenin dinleme becerilerine etkisini incelemiş, öğrencilerin sözlü katılımlarda gönüllü olmalarını, kendine güvenlerini ve sözel muhakeme becerilerini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçları, hikâyeler yoluyla düşünmenin, grup tartışmasını başlattığı ve dinlemeyi geliştirdiğini göstermiştir. Ferriera (2004) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde yaptığı çalışmada, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmadığı fen derslerinde de etkili kullanıldığını bulmuştur.

Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerine yönelik yapılan araştırma sonuçları, okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerinde etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ancak yurt içinde ve yurt dışında bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olması, hikâyeler yoluyla düşünme konusunun incelenmeye değer bir konu olduğunu göstermektedir. Ayrıca "her bilimsel kuramın deneysel bir tabanının olması gerekir" (Karataş, 1999) görüşünden yola çıkarak, bu araştırmanın dayandığı

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına, sistemli bilgiler eklemeye, diğer araştırmalara rehber olmada, bu deneysel çalışma katkıda bulunabilir.

Düşünme becerileri ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi arasında Lipman ve Bierman (1970), Eğitim Test Servisi (1980), Yeazell (1981), Reed ve Henderson (1984), Allen (1988b); Slattery (1989); Hubble(2001), Campbell (2002), Jenkins (1986), Banks ve Collean (1987), Murriss (1992); Williams (1993); Dyfed (1994) ve Ferriera (2004) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre ilişki olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitimin ana hedefinin düşünebilen insan yetiştirmeye dönüştüğü günümüzde, Türkçe Öğretim Programı'nda hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanılması, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri üzerinde olumlu etki sağlayabilir.

Tüm bu nedenlerden dolayı yapılan bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, hikâyeler yoluyla düşünmenin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi nedir?

Bu problemle ilgili denenceler aşağıda verilmiştir.

1.3. Denenceler:

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde,

1. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü

etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
6. 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Dünya'da meydana gelen teknolojik gelişmelerin ışığında öğrenen merkezli eğitim anlayışları ön plana çıkmıştır. Öğrenen merkezli öğretim anlayışlarından biri de çocuklarda düşünme becerilerini geliştirecek ve yaşama farklı açılardan bakmalarını sağlayacak olan "Çocuklar İçin Felsefe" yaklaşımıdır. Golding (2007) Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının, hem yapılandırmacılığın hem de sokratik sorgulamaların eğitimsel amaçlarını taşıdığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde planlandığını ifade etmiştir. Öğrenci merkezli olan hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirebilir.

Hikâyeler yoluyla düşünme, felsefik tartışmalar yaparak bireylerin eleştirel düşünme becerilerini, özsayılarını, dil becerilerini, kendilerine güven duymalarını, düşüncelerini özgürce ifade etmelerini, mantıklı kararlar almalarını sistemli bir

şekilde geliştirmeyi hedeflemektedir. Direk (2004: 7) ise, hikâyeler yoluyla düşünme ile dil, düşünme ve anlama becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiğini belirtmektedir. Kazandırılması hedeflenen bu beceriler ile öğrenilenleri diğer derslere genelleme, problem çözme, bilgiler arasında bağlantı kurma gerçekleştirilebilecektir.

Bu bağlamda 2005-2006 yılında İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın temelinde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte bu yaklaşıma göre çeşitli alanlarda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Bu alanlardan biri olan anlama becerilerinin kazandırılması büyük bir önem taşımaktadır. Direk (2004: 7), başarısızlığın nedenlerini çocukların okuduklarını ve dinlediklerini anlama konusunda çektikleri güçlükler olarak belirtmiştir. Ancak bu becerilerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve yapılan öğretimin kalitesi, bireylerin öğrenmelerinde belirleyici olmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, bu sorunun giderilmesinde önemli bilgiler verebilecektir.

Okuduğunu ve dinlediğini anlamanın doğru ve işlevsel olarak kazandırılabilmesi için planlı ve programlı bir öğretimin yapılması gerekmektedir. Hikâyeler çocuğun gelişiminde, düşünme ve dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri okuduğunu ve dinlediğini anlama çalışmalarına sistemli bir yaklaşım getirebilir. Buradan yola çıkarak Onan (2005: 2), anlama becerilerinin geliştirilmesinde dilin ne kadar etkili olduğunu ortaya koyabilmek için, çocuğun zihinsel gelişim sürecinin "düşünme ve dil" çerçevesinde ele alınması gerektiğini bildirmiştir. Bu süreçte her şeyden önce bu iki kavram arasındaki ilişkinin hangi yöntemle irdelenmesi gerektiğinin belirlenmesi önemlidir. Hikâyeler yoluyla düşünme, bu iki kavram (dil ve düşünme) arasındaki ilişkiyi açıklamaya yardımcı olabilir.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmanın temelinde aşağıdaki sayıtlılar yer almaktadır.

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı düzeylerini yansıtmaktadır.

2. Öğrenciler ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde, aynı düzeyde güdülenmişlerdir.
3. Deneysel ve kontrol gruplarındaki öğrenciler sınıf dışında birbirlerinden etkilenmemişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. 2007-2008 eğitim- öğretim yılının birinci döneminde Hatay ili Antakya merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunda 5. sınıfa devam eden 74 öğrenci ile,
2. Beşinci sınıf Türkçe dersi "Okuduğunu Anlama" ile ilgili kazanımlarla,
3. Beşinci sınıf Türkçe dersi "Dinlediğini Anlama" ile ilgili kazanımlarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Düşünme: Cüceloğlu'na (1993: 331) göre düşünme, içinde bulunulan durumu anlamak amacıyla yapılan aktif amaca yönelik organize zihin süreci olarak tanımlanmaktadır.

Başarı Testi: İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini ölçmek amacıyla geliştirilen 4 seçenekli çoktan seçmeli testtir.

Çocuklar İçin Felsefe: Felsefi bir temele sahip olan öykü ve yazınsal metinleri üzerinde beraber düşünme ve Sokratik tartışmalar yoluyla çocuklar tarafından ortaya konan felsefi kavramlar ve yargılarla düşünmeyi sağlayan bir programdır (Direk, 2004, 3).

Hikâyeler Yoluyla Düşünme: "Çocuklar İçin Felsefe" programı içinde hikâyelerin beyinde yeniden anlamlandırılarak çeşitli temalar üzerinde yorum ve sokratik sorgulamalar yaparak anlamayı temele alan, eleştirel düşünme, etkili iletişimi geliştirmeyi amaç edinmiş bir yöntem olarak tanımlanabilir.

1.8. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.8.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneme modelinde bir çalışmadır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri manipüle etmek, iç geçerliği korumak için istenmedik değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır (Borg ve Gall, 1989; Büyüköztürk, 2006, Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973; akt: Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008)

Deneme modeline göre tasarlanan bu çalışmada, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde hikâyeler yoluyla düşünmenin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi sınanmıştır. Bu çalışmada deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme, kontrol grubunda ise 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinlikler (sebep-sonuç ilişkisi kurma, ana fikir bulma, görselleri yorumlama, metnin anlamını tartışma, konuyla ilgili hoş giden ve gitmeyen yönleri tartışma, paragraf yazma, tahmin etme, hikâye unsurları, drama) kullanılmıştır.

Bu çalışmada, yarı deneysel desenlerden, eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Modelin simgesel görünümü Çizelge 1.1'de verilmiştir.

Çizelge 1.1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Yansız Belirleme	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
G1	M	O1	X	O2
G2	M	O3		O4

- G1:** Deney Grubu;
G2: Kontrol Grubu
M: Grup eşleştirme ve seçkisiz atama
X: Deneysel İşlem
O1, O3: Ön Test Puanları
O2,O4: Son Test Puanları

1.8.2. Çalışma Grupları

Araştırma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde 8 haftalık sürede Hatay ili Antakya merkez ilçesi sınırları içinde yer alan bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama okulunun beşinci sınıflarından iki derslikte okuyan toplam 74 öğrenci çalışma gruplarını oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmesinde "Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi" öntest sonuçları göz önüne alınmıştır.

Bu araştırmanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulanmasının nedeni Matthews ve Lipman'ın da dikkatini çeken bir noktadan kaynaklanmaktadır. Lipman, yetmişli yılların başında üniversitede felsefe dersi verirken öğrencilerinin felsefede var olan soruları yanıtlarken hata yaptıklarını ve bunun nedeninin ilköğretim döneminde düşünme becerilerinin yeterince geliştirilmemesinden kaynaklandığını belirlemiştir. Lipman'a göre düşünme becerileri geliştirilebilmektedir ve bunun üzerine beşinci sınıflar için hazırladığı *Harry Stottlemeier'in Keşifleri* adlı okul programını uygulamaya başlamıştır (Akt: Matthews, 2000; Murriss; 2000).

Bu bağlamda eşleştirilen çalışma gruplarından yansız olarak 5-H sınıfı hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu, 5-G sınıfı ise 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programının ön gördüğü etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, deneysel işlemin başında uygulanan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ile "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" öntest sonuçları bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve öntest puanlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

1.8.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemin başında uygulanan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi analizi sonuçları Çizelge 1.2.'de verilmiştir.

Çizelge 1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
G1	37	25.89	6.13	72	.517	.607
G2	37	25.16	6.01			

Çizelge 1.2'ye bakıldığında çalışma gruplarının "okuduğunu anlama başarı testi" ortalamaları arasında ve bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t=.517$, $p=.607$) görülmektedir.

1.8.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemin başında uygulanan "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" öntest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi analizi sonuçları Çizelge 1.3' te verilmiştir.

Çizelge 1.3. Deney ve Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama Başarı Testi Ön Test Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
G	37	22.02	6.17	72	.99	.326
K	37	23.48	6.51			

Çizelge 1.3'e bakıldığında çalışma gruplarının dinlediğini anlama başarı testi" ortalamaları arasında ve bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre "gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t=.99$, $p=.326$) görülmektedir.

1.8.3. Veri Toplama Araçları

1.8.3.1. Başarı Testleri

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe Dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı" testlerinin hazırlanması aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

o Okuduğunu Anlama Başarı Testi

1. Bu başarı testinin geliştirilmesi sırasında ilk olarak ilköğretim beşinci sınıf Türkçe Öğretim Programı'nın "okuduğunu anlama" için ön görülen kazanımlar çerçevesinde hazırlanan belirtke tablosundan yararlanılarak 60 maddelik ilk test oluşturulmuştur.
2. Bu testin geçerliğinde, **EK-1**'deki kazanım örneklemini temsil edip etmediği ve hedeflenen davranışları ölçüp ölçmediğini belirtmek için sınıf öğretmenlerinin, eğitim bilimi ve konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır.
3. Oluşturulan 60 maddelik ilk test, 30 maddelik iki teste bölünmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, eğitim bilimi ve konu alanı uzmanının maddelerin ifadelerine yönelik verdikleri öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenen test, 2006-2007 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde bir devlet ilköğretim okulunda üç derslikte okuyan toplam 120 öğrenciye uygulanmıştır.
4. Pilot çalışma sonrasında yapılan madde analizinde her maddenin güçlük ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır. Ayırtıcılık indisleri

.20'nin altında olan maddeler ve bağımsız gruplar t- testi ile alt ve üst gruplar % 27'lik dilimler arasında fark görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip, testten çıkarılmış ve 35 soruluk "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" elde edilmiştir. 35 soruluk "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"ne ait sorular **EK-3**'te, bu soruların, hangi kazanımlarla ilişkili olduğu **EK-1**'deki belirtke tablosunda, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"ne verilmiştir.

5. Elde edilen bulgular Çizelge 1.4' te verilmiştir.

Çizelge 1.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde						Madde					
No	Pj	Sj	rjx	t	p	No	Pj	Sj	rjx	t	p
1.	.76	.42	.44	4.03	.000	18.	.42	.50	.47	5.62	.000
2.	.62	.49	.46	3.90	.000	19.	.87	.33	.57	7.94	.000
3.	.69	.46	.50	5.92	.000	20.	.78	.41	.63	9.09	.000
4.	.85	.35	.49	6.85	.000	21.	.87	.33	.65	10.17	.000
5.	.88	.32	.54	6.73	.000	22.	.82	.38	.65	9.31	.000
6.	.59	.49	.55	6.31	.000	23.	.68	.47	.60	9.31	.000
7.	.84	.36	.56	7.69	.000	24.	.83	.37	.60	8.57	.000
8.	.76	.43	.61	7.69	.000	25.	.77	.42	.46	5.23	.000
9.	.86	.35	.68	11.59	.000	26.	.74	.44	.58	7.69	.000
10.	.39	.49	.27	2.88	.000	27.	.76	.43	.57	6.85	.000
11.	.90	.29	.56	6.01	.000	28.	.49	.50	.64	11.59	.000
12.	.84	.36	.63	7.15	.000	29.	.90	.30	.39	3.16	.002
13.	.46	.50	.57	6.88	.000	30.	.96	.20	.34	2.39	.020
14.	.83	.37	.59	6.42	.000	31.	.65	.48	.38	2.94	.005
15.	.72	.45	.46	5.41	.000	32.	.54	.50	.49	3.48	.001
16.	.71	.45	.52	6.31	.000	33.	.88	.32	.32	2.03	.046
17.	.89	.31	.59	8.90	.000	34.	.92	.28	.45	4.74	.000
						35.	.93	.25	.30	5.85	.000

Çizelge 1.4 incelendiğinde soruların madde güçlüklerinin .39 ile .96 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca maddelerin ayırt edici güçlüklerinin .27 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir.

Madde analizinden sonra test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları Çizelge 1.5'te gösterilmektedir.

Çizelge 1.5. Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi**Sonuçları**

N	\bar{X}	ss	Ortanca	Mod	Ort. Güçlüğü	α
120	25.64	7.44	28.50	30.00	.75	.91

Çizelge 1.5 incelendiğinde ortalamanın ($\bar{X} = 25.64$) ve ortancanın 28.50 olması nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca başarı testinin madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak hesaplanan testin Cronbach Alpha Katsayısı .91, testin ortalama güçlüğü .75 ve testin standart sapması 7.44 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgulara dayanarak Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testinin bu çalışmada kullanılabilirlik güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir. Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi **EK-3**'te verilmiştir.

o Dinlediğini Anlama Başarı Testi

1. Bu başarı testinin geliştirilmesi sırasında ilk olarak ilköğretim beşinci sınıf Türkçe Öğretim Programının "dinlediğini anlama" için ön görülen kazanımlar çerçevesinde hazırlanan belirtke tablolarından yararlanılarak 60 maddelik ilk test oluşturulmuştur.
2. Bu testin geçerliğinde, **EK-2**'deki kazanım örneklemini temsil edip etmediği ve hedeflenen davranışları ölçüp ölçmediğini belirtmek için sınıf öğretmenlerinin, eğitim bilimi ve konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır.
3. Oluşturulan 60 maddelik ilk test, 30 maddelik iki teste bölünmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, eğitim bilimi ve konu alanı uzmanının maddelerin ifadelerine yönelik verdikleri öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenen test, 2006-2007 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde bir devlet ilköğretim okulunda üç derslikte okuyan toplam 114 öğrenciye uygulanmıştır.

- o Pilot çalışma sonrasında yapılan madde analizinde her maddenin güçlük ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisleri .20'nin altında olan

maddeler ve bağımsız gruplar t- testi ile alt ve üst gruplar % 27'lik dilimler arasında fark görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip, testten çıkarılmış ve 35 soruluk "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" elde edilmiştir. 35 soruluk "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"ne ait sorular **EK-5**'te, bu soruların, hangi kazanımlarla ilişkili olduğu **EK-2**'deki belirtke tablosunda, verilmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 1.6'da verilmiştir.

Çizelge 1.6. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde					Madde						
No	Pj	Sj	t	p	No	Pj	Sj	t	p		
1.	.80	.40	.49	5.30	.000	18.	.92	.27	.40	3.23	.002
2.	.82	.39	.49	4.97	.000	19.	.39	.49	.47	6.03	.000
3.	.92	.27	.24	2.04	.046	20.	.92	.27	.30	2.96	.004
4.	.95	.22	.32	2.68	.009	21.	.83	.37	.47	4.66	.000
5.	.96	.21	.31	2.40	.019	22.	.39	.49	.29	2.36	.022
6.	.85	.36	.33	2.68	.010	23.	.87	.34	.36	3.18	.002
7.	.86	.35	.31	2.40	.020	24.	.87	.34	.41	3.75	.000
8.	.93	.26	.20	2.11	.039	25.	.85	.36	.52	5.30	.000
9.	.86	.35	.20	2.62	.011	26.	.74	.44	.36	3.96	.000
10.	.74	.44	.50	6.04	.000	27.	.86	.35	.39	3.46	.001
11.	.75	.43	.31	3.53	.001	28.	.68	.47	.52	5.75	.000
12.	.69	.46	.44	4.44	.000	29.	.83	.37	.40	3.75	.000
13.	.86	.35	.42	4.35	.000	30.	.43	.50	.27	2.65	.010
14.	.86	.35	.48	4.66	.000	31.	.36	.48	.37	4.61	.000
15.	.89	.32	.40	3.50	.001	32.	.75	.43	.38	4.35	.000
16.	.86	.35	.40	2.96	.004	33.	.68	.47	.30	3.35	.001
17.	.89	.32	.33	3.23	.002	34.	.85	.36	.46	4.35	.000
						35.	.35	.49	.25	2.97	.004

Çizelge 1.6 incelendiğinde soruların madde güçlüklerinin .35 ile .96 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca maddelerin ayırt edici güçlüklerinin .20 ile .50 arasında değiştiği görülmektedir.

Madde analizinden sonra test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları çizelge 1.7'de gösterilmektedir.

Çizelge 1.7. Türkçe Dersi Dinlediğini Anlama Başarı Testi Test Analizi**Sonuçları**

N	\bar{X}	ss	Ortanca	Mod	Ort. Güçlüğü	α
114	27.39	3.88	28.00	28.00	.78	.70

Çizelge 1.7 incelendiğinde ortalama ($\bar{X} = 27.39$) ve ortancanın 28.00 olması nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca başarı testinin madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı .70 testin ortalama güçlüğü .78 testin standart sapması 3.88 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgulara dayanarak Türkçe dersi dinlediğini anlama başarı testinin bu çalışmada kullanılabilirlik güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir. Türkçe dersi dinlediğini anlama başarı testine ait okuma metinleri **EK-4**'te, dinlediğini anlama başarı testi **EK-5**'te verilmiştir.

1.8.4. Verilerin Toplanması**1.8.4.1. Ön Deneme Uygulaması**

Uzmanlardan elde edilen bilgilere göre öğretim materyallerinde gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra, araştırmacı hedef kitleyi temsil eden öğrencilerle birebir temasa geçerek, geliştirilen materyallerin eksiklikleri,"Hikâyeler Yoluyla Düşünmeye" yönelik öğrencilerin ilk tepkileri ve öğretimde anlaşılmayan bölümler hakkında bilgi toplamaya çalışmıştır. Araştırma ile ilgili çalışma takvimi **EK-6**'da sunulmuştur. Ön deneme uygulaması deney ve kontrol gruplarından tamamen bağımsız, 2006-2007 öğretim yılının 2. döneminde beşinci sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama dört hafta süresince yapılmıştır. Deneme uygulamaları sırasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Deneme uygulaması yapılacak okulun beşinci sınıf öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılmıştır.

2. Sınıf öğretmenlerine yapılacak ön deneme ile ilgili bilgiler verilmiştir. Yansız olarak 5-A sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir.

1.8.4.1.1. Deney Grubunda Ön Deneme Uygulaması

1. Deney grubu öğrencilerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir.
2. Deney grubundaki öğrencilere hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerine yönelik yetiştirme programı uygulanmıştır.
3. Yetiştirme programında hazırlanan etkinliklerin 5. sınıf seviyesine uygun olup olmadıkları incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
4. Sürenin sınırlı olmasından dolayı, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin sayısının yediden dörde indirilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir.
5. Tartışma sorularının etkili olanları belirlenmiş ve soru sayısının 20'den 10'a indirilerek deneysel işlemlerde kullanılacak etkinliklere karar verilmiştir.

1.8.4.2. Deneysel İşlemler

Araştırma denencelerine yanıt olacak verileri toplamak amacı ile şu işlemler yapılmıştır.

1. Örneklem olarak alınan ilköğretim okulundaki üç, beşinci sınıf öğretmeniyle görüşülmüş ve yapılacak çalışmayla ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Bu sınıflardaki tüm öğrencilere ön test olarak "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" uygulanmıştır. Ön testler bakımından denk olan sınıflardan, yansız yöntemle 5-H sınıfı hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerin kullanıldığı deney ve 5-G sınıfı ise 2005–2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programının öngördüğü etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
2. Deney grubu öğretmenine 10 hafta süresince Türkçe dersinin araştırmacı tarafından yürütüleceği belirtilmiştir belirtilmiş ve

- deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin her ikisine araştırma hakkında bilgi verilmiştir.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle tanışılmış ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir.
 4. Uygulamaya başlamadan önce 1 hafta süre ile deney ve kontrol grubunda Türkçe dersinde kullanılan etkinlikleri belirlemek amacıyla gözlem yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre işlenen etkinliklerden bazılarının Hikâyeler Yoluyla Düşünmeyi geliştirici etkinliklere paralel etkinlikler olduğu gözlemlenmiştir.
 5. Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki öğrencilerle 2 hafta toplam 8 saat süre ile hikâyeler yoluyla düşünmeye hazırlık çalışmaları yapılmıştır.
 6. Hazırlık çalışmaları bittikten sonra veriler, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının 15.10.2007-19.12.2007 tarihleri arasında 8 hafta boyunca toplam 40 ders saati boyunca toplanmıştır.
 7. Deney grubunda araştırma boyunca okuduğunu ve dinlediğini anlama çalışmaları, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerine göre araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiştir.
 8. Kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni okuduğunu ve dinlediğini anlama çalışmalarını 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre derslerini işlemiştir. Araştırmacı bu derslerde gözlemci olarak bulunmuştur.
 9. Araştırma bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına öntest olarak verilen "okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama başarı testleri" son test olarak verilmiştir.

1.8.5. Deney Grubunda Kullanılan Öğretim Materyalleri

İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde, Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini inceleyen bu çalışmada deney grubunda ki metinler, Fisher'in (1996), "Stories For Thinking" adlı çalışmasında yer

alan temalar ile Türkçe Öğretim Programı'ndaki temel becerilerden (Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, karar verme ve araştırma) yararlanılarak ve uzman görüşleri alınarak farklı hikâye kitaplarından seçilmiştir. Ayrıca çalışma rehberi, ders planları ve çalışma yaprakları için Lipman (1996), Fisher(1996) ve Matthews'un (2000) çalışmalarından yararlanılmıştır. Sonuç olarak uzman görüşleri ve ön deneme uygulamasından elde edilen dönütler dikkate alınarak ders planları ile çalışma yapraklarında yeniden düzenlemeler yapılmış ve araştırma sürecinde öğretim materyali olarak kullanılmıştır.

1.8.6. Kontrol Grubunda Kullanılan Öğretim Materyalleri

Kontrol grubunda öğretim materyali olarak MEB'in hazırladığı İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders ve çalışma kitapları kullanılmıştır

1.8.7. Deney Grubunda Derslerin İşlenişi

Deney grubunda Hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri ile yapılan okuduğunu anlama çalışmaları için her hafta farklı bir hikâye ele alınmıştır. Bu etkinliklerin uygulanmasında genelde iki ders saati planlanmıştır. Fakat temayı genelleme adımındaki bazı etkinliklerin farklı derslere uyarlanması gerektiği için, bazı metinlerin işlenişi 3 ders saati sürmüştür.

1.8.7.1. Okuduğunu Anlama Çalışmalarının Uygulanması

Deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme ile yapılan okuduğunu anlama çalışmalarında izlenen adımlar aşağıda verilmiştir.

1. Temayı fark etme adımı
2. Temaya odaklanma adımı
3. Temayı genelleme adımı

1. Temayı Fark Etme Adımı: Bu aşamada, öğrencilerin, verilen hikâyenin genel yapısı hakkında bilgi edinmesi sağlanır. Bunun için öğrencilerden;

- a. Hikayeyi okumaları,
- b. Hikayenin başlığını incelemeleri, farklı başlık bulmaları

- c. Hikayenin başlığından hikayenin sonunu tahmin etmeleri
- ç. Ana düşünceyi/kavramı belirlemeleri,
- d. Metnin temasını/olayların gelişimini/ sonunu tahmin etmeleri,
- e. Hikaye ile ilgili sebep sonuç ilişkisini bulmaları,
- f. Hikayeye yönelik paragraf yazmaları,
- g. Hikaye hakkında konuşma yapmaları
- ğ. Verilen görselleri yorumlamaları istenmiştir.

2.Temaya Odaklanma Adımı: Hikâyenin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için soru kartları etkinliğinin ilk kısmında hikâye hakkında düşünme soruları yanıtlanmaktadır (Bknz. Örnek sorular için **EK-7**). Hikâye hakkında sorular yanıtlandıktan sonra anahtar tema hakkında sorular tartışılmıştır. Anahtar tema hakkında düşünme soruları, hikâyenin vurguladığı tema ile ilgili farklı bakış açılarının tartışmalar yoluyla ortaya konduğu ve sonunda ortak bir karara varıldığı bir adımdır.

3. Temayı Genelleme Adımı: Fark edilen ve tartışmalar sonunda ortak bir karara bağlanan temanın farklı alanlara genişletilmesi bu aşamada gerçekleşmektedir. Bunun için öğrencilerden;

- a. Tema ile ilgili araştırma yapmaları ve rapor halinde sunmaları,
- b. Tema ile ilgili yerel ve küresel alanda yaratıcı çözümler bulmaları,
- c. Tema ile ilgili proje tasarımları,
- ç. Tema ile ilgili verilen bir atasözünü tartışmaları,
- d. Tema ile ilgili resim yapmaları ve bunu sınıfta yorumlamaları,
- e. Tema ile ilgili canlandırma yapmaları
- f. Tema ile ilgili paragraf yazmaları
- g. Tema ile ilgili verilen görselleri yorumlamaları
- ğ. Tema ile ilgili öncelik listesi hazırlamaları
- h. Tema ile ilgili şarkı bestelemeleri
- ı. Hikaye yoluyla tartıştıkları temayı özetlemeleri istenmiştir.

1.8.7.2. Dinlediğini Anlama Çalışmalarının Uygulanması

Okuduğunu anlama çalışmalarına benzer şekilde, deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri ile yapılan dinlediğini anlama çalışmaları için her hafta farklı bir hikâye ele alınmıştır. Bu etkinliklerin uygulanmasında genelde iki ders saati planlanmıştır. Fakat temayı genelleme adımındaki bazı etkinliklerin farklı derslere uyarlanması gerektiği için, bazı metinlerin işlenişi 3 ders saati sürmüştür.

Deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme ile yapılan dinlediğini anlama derslerinde izlenen adımlar aşağıda verilmiştir.

1. Temayı fark etme adımı
2. Temaya odaklanma adımı
3. Temayı genelleme adımı

1. Temayı Fark Etme Adımı: Hazırlık aşamasında, öğrencilerin, verilen hikâyenin genel yapısı hakkında bilgi edinmesi sağlanır. Bunun için öğrencilerden;

- a. Hikayeyi dinlemeleri,
- b. Hikayeyi anlatmaları,
- c. Hikayenin başlığını incelemeleri, farklı başlık bulmaları
- ç. Hikayenin başlığından hikayenin sonunu tahmin etmeleri
- d. Ana düşünceyi/kavramı belirlemeleri,
- e. Hikayenin temasını/olayların gelişimini/ sonunu tahmin etmeleri,
- f. Hikaye ile ilgili sebep sonuç ilişkisi bulmaları,
- g. Hikayeye yönelik şiir yazmaları,
- ğ. Verilen görselleri yorumlamaları
- h. Çağrışım yapmaları
- ı. Canlandırma yapmaları istenmiştir.

2. Temaya Odaklanma Adımı: Hikâyenin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için hikâye hakkında düşünme soruları yanıtlanmaktadır (Bknz. örnek sorular için **EK-8**). Hikâye hakkında sorular yanıtlandırıldıktan sonra anahtar tema hakkında sorular tartışılmıştır. Anahtar tema hakkında düşünme soruları, hikâyenin

vurguladığı tema ile ilgili farklı bakış açılarının tartışmalar yoluyla ortaya konduğu ve sonunda ortak bir karara varıldığı bir adımdır.

3. Temayı Genelleme Adımı: Hikâye dinlenirken fark edilen ve tartışmalar sonunda ortak bir karara bağlanan temanın farklı alanlara genişletilmesi bu aşamada gerçekleşmektedir. Bunun için öğrencilerden;

- a. Tema ile ilgili hikaye yazmaları,
- b. Tema ile ilgili yerel ve küresel alanda yaratıcı çözümler bulmaları,
- c. Tema ile ilgili proje tasarımları,
- ç. Temanın özelliklerini listelemeleri,
- d. Tema ile ilgili küçük grup tartışması yapmaları,
- e. Tema ile ilgili canlandırma yapmaları
- f. Tema ile ilgili paragraf yazmaları
- g. Tema ile ilgili verilen görselleri yorumlamaları
- ğ. Tema ile ilgili karikatür çizmeleri,
- h. Hikaye yoluyla tartıştıkları temayı kendi cümleleriyle tanımlamaları istenmiştir.

1.8.8. Kontrol Grubunda Dersin İşlenişi

Kontrol grubunda okuduğunu anlama çalışmalarında sınıf öğretmeni metni bir defa sesli okuma kurallarına uygun olarak okumuş ve daha sonra öğrenciler metni sessiz okuma kurallarına uyarak okumuşlardır. Ardından metin üç öğrenciye sesli okutulmuştur. Metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmek için metinde geçen bilinmeyen kelimelerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ardından çalışma kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır.

Kontrol grubunda okuduğunu anlama çalışmalarında; kelime oluşturma, kelimelerin çağrıştırdıklarını ilişkilendirme, soyağacı oluşturma, bulmaca, sebep-sonuç ilişkisi kurma, 5N1K, görselleri yorumlama, kelime tanıma, hikâye unsurları, ana fikir buma, dilbilgisi, metin tamamlama, kompozisyon yazma, günlük yazma, tartışma, drama, mektup yazma, kronoloji hazırlama, anahtar sözcük bulma, paragraf yazma, karışık olayları sırasına göre düzenleme ve görsellerle sunum yapma gibi etkinlikler kullanılmıştır.

Kontrol grubunda dinlediğini anlama çalışmalarında sınıf öğretmeni metni iki defa sesli okuma kurallarına uygun olarak okumuş ve daha sonra öğrencilerden metni, olayların oluş sırasına göre anlatmaları istenmiştir. Kontrol grubunda dinlediğini anlama çalışmalarında; boşluk doldurma, sebep-sonuç ilişki kurma, 5N1K gibi etkinlikler kullanılmıştır.

1.8.9. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmalarda verilerin çözümlemesi sırasında, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları, standart sapma değerleri hesaplanmış, başarı testlerinden elde ettikleri son test puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca deney grubunun ön ve son ölçümleri arasındaki farklılığı belirlemek için eşli gruplar t testi analizi yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programından (11.0) yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p < .05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

İKİNCİ KESİM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, Türkçe dersi, İlköğretim Türkçe Öğretim Programı, öğrenme alanları, anlama becerileri, dil ve düşüncenin birlikte gelişimi, düşünme eğitiminin önemi, düşünme eğitimi programları, eleştirel düşünme, Çocuklar İçin Felsefe ve hikâyeler yoluyla düşünme hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu alanda yapılan alan yazın taraması sonucu ulaşılan ilgili araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki kısımda sunulmuştur.

2.1. Türkçe Dersi

Bireylerin iletişim kurmaları, bilgi edinerek ve yapılandırarak öğrenmeleri, sorunlarını çözmeleri ve kendilerini gerçekleştirmeleri dil sayesinde olmaktadır. Dilin önemi ve gelişimi anadil öğretimi açısından da önemlidir.

Türkçe dersi, çeşitli düzeylerde okuma ve yazma becerisi yanında, düşünme faaliyetlerini ve duysal davranışları da içine alan çok yönlü bir derstir. İlköğretimden başlayarak Türkçe dersi öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasının yanında, kelime hazinesinin gelişmesi, yeni kavramların öğrenilmesi, olaylara ve kişilere farklı bakış açıları ile yapılan değerlendirmenin duygusal yönden tepkiler yaratması, hayal gücünü geliştirmesi gibi pek çok konuda yardım etmektedir (Öz, 2001: 3).

Günümüzde Türkçe öğretimi ile öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili öğrenme alanlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda metinler arasında düşünme, anlama, konular arasında anlam geçişi yapabilme, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel beceriler ile iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi

sürdürme gibi yaşam boyu devam edecek temel becerilere de ağırlık verilmiştir (MEB, 2005: 13).

2.2. İlköğretim Türkçe Öğretim Programı

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin uygulanmaya başlanması ile ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeylerini dikkate alma, etkili iletişim kurma, konular arasında anlamlı bağlantı kurma, uygulama ve değerlendirme gibi önemli kavramlar göz önünde bulundurulmuştur. Geleceğin öğrencilerini yetiştirmesi hedeflenen bu programla;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirlikli çalışan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, gözlem yapan, sorgulayan ve yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarının bilicinde çevresine karşı duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan ve üreten ve geleceğine yön veren,

bireylerden oluşan bir toplum oluşturulabileceği düşünülmektedir (MEB, 2005: 14).

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2005: 16) yapısındaki genel amaçlar, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile birlikte öğrencilerde; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin Türkçeyi sevmeleri, dili, doğru ve etkili kullanmalarının sağlanması hedeflenmiştir. Öğrencilerin zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerde bilimsel ve yapıcı düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve

zihinde yapılandırma, problem çözüme ve girişimcilik gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Ayrıca bilgi teknolojilerini kullanarak öğrencilerin; okumaları, metinler arası anlam kurmaları ve öğrenme becerilerini geliştirmeleri, kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajı sorgulayabilmeleri aynı zamanda okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanabilmeleri beklenmektedir.

Programda belirtilen anlamayı geliştirici becerilerden okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerinde durulacaktır. Dil becerilerinden biri olan dinleme öğrenme alanı öğrencilerde dinlediğini anlama becerisini de geliştirmeyi hedeflemektedir.

2.2.1. Dinleme

Dinleme sosyalleşmenin sağlandığı bir beceridir. İletişimin bütün öğelerini içinde bulunduran dinleme, seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırılması ile meydana gelir. Dinlemenin oluşması için üç aşamanın gerçekleşmesi gerekir. Bunlardan ilki, sesin kulağa ulaşmasıyla başlayan işitme aşamasıdır. İnsanlar bazen işitme kavramını dinleme becerisi yerine de kullandıkları halde bu basamak dinleme becerisinin henüz ilk adımıdır (Onan, 2005; Karabay, 2005). Diğer iki aşama olarak Keskinlik ve Keskinlik (2005: 105), dinlemenin işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirdiğini ifade etmiştir.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) dinleme sürecinin ses ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başladığı belirtilmiştir. İkinci aşamada uyarıcılara dikkati yoğunlaştırarak ilgi duyulan ve gerekli olanlardan seçim yapılmaktadır. Seçilen bilgi ve düşünceler; anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırma da önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte ve yapılan sorgulamalar neticesinde yeniden yorumlanmaktadır. Dinleme, mesajın anlamlandırılmasından sonra alıcının vericiye uygun tepkiler vermesidir (Taşer, 2000: 219-220).

Dinleme, bireyin kendi kontrolünde gerçekleşmektedir. Alınan mesaj yorumlanırken etkin dinlemenin önemi ortaya çıkmaktadır. Etkin bir dinlemenin gerçekleşmesi için, dinlemeyi etkileyen faktörleri tespit etme zorunluluğu belirlemektedir: Karabay (2005) bu faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Konuyu ilginç bulmamak,
- Konuşanda kusur bulmaya çalışmak,
- Konuşmadaki bazı noktalara aşırı duyarlılık göstermek,
- Sahte dikkat (kafası başka konularla ilgilenirken konuşmacıyı dinlermiş gibi görünürler ve hatta "evet", "hayır" gibi tepkilerde bulunma),
- Dikkatin kopmasına neden olmak ya da aldırmamak (dinlerken dikkatinin dağıldığını fark etmek ancak bu dağılmaya aldırmayarak dikkatini toplama çabasına girmemek)
- Düşünce hızından gereğince yararlanmamak (normal bir konuşma hızında insanlar dakikada ortalama 150 sözcük kullanmaktadır. Aynı anda insanın zihninden ortalama 600-750 sözcük geçer. Bir başka deyişle dinleme sırasında konuşmacının söylediklerinin 4-5 katı malzeme dinleyicinin zihninden geçebilir. Bu malzemeler söylenenle ilişkilendirilerek kullanılırsa dinlenenler daha iyi anlaşılabilir olur (Ergin, Birol 2000: 117-119; Akt: Karabay, 2005).

Zor ve çaba gerektiren bir süreç olan dinleme becerisinin gelişimi çocuklarda dil edinme süreci ile başlar. Çocuklar öğrenirken zihinsel yapılarını da geliştirmek için dinleme becerisinden faydalanırlar. Wolvin ve Coakley'in (2000: 16) belirttiğine göre "Çoğu insan, dinlemenin okuma ve yazma gibi bir okul konusu olmadığını, bunun kendiliğinden oluştuğunu düşünmektedir. Oysa dinleme konusunda eğitim verilmesi ile istedik çıktılar üretildiği, bir başka deyişle eğitim yoluyla dinleme becerisinin geliştiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur" (Akt: Karabay, 2005).

Dinleme ile ilgili Fransa'da yapılan bir araştırmada 2-3 aylık 19 bebeğe 20 dakikalık bir süre içinde ana dillerinde bir masal dinletilmiş ve ana dillerinde masal dinleyen bebeklerin beyin işleyişi fonksiyonel MR aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bebeklerin bu dinleme sürecinde beyinlerinde meydana gelen hareketlenmenin yetişkinlerinkiyle aynı olduğu saptanmıştır. Deneyin ikinci aşamasında bu defa masal, bebeklere tersten dinletilmiş ve MR sonuçlarında beyin bu duruma farklı tepki gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak bilim adamlarının yaptığı yorumlardan ilki masalın tersten okunmasıyla bozulan cümle melodisi, çocuğun beyinin bu duruma tepki göstermesine sebep olduğu yönündedir. Diğer bir yorum ise bebeklerin, dilin ritmine ve sözcüklerdeki tonlamaya dikkat ettikleri şeklinde belirtilmiştir. Başka bir yorumda bebeklerin doğduktan birkaç gün sonra ana dilleriyle yabancı bir dil arasındaki farkı belirleyebildikleri yönündedir. Bunun yanında bebeklerin ayırt etme yetenekleri sayesinde sözcük grupları ve heceler arasındaki farkı da algılayabildikleri keşfedilmiştir. Bu yeni çalışma, bebeklerdeki ve yetişkinlerdeki dil yetisinde, beyin sol yarı küresinin işlevselliğini ortaya koymakla koymuştur. Ayrıca, ana dille ilgili henüz olgunlaşmamış bir belleğin ve bebeklerde yetişkinlerdekine eş değer beyinsel bir işlevin varlığını da ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma sonucunda sözcüklerin tanınması ve bunların hatırlanmasında rol oynayan nöron ağlarının doğumdan itibaren var olduğu gözlenmiştir (Hürriyet Bilim Dergisi, 2003: 91; Onan, 2005: 169).

Bu araştırmanın da sonuçları göz önüne alındığında bireylerin daha doğuştan var olan zihinsel yetilerine işlerlik kazandırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğrencilerin öğrendiklerini iyi anlaması ve beyinde yapılandırması için çeşitli zihinsel ve temel becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmalıdır (MEB, 2005). Günlük yaşantımızda öğrendiklerimizin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma ve %1'ini tatma yoluyla elde ettiğimiz belirtilmektedir (İnan, 1998: 66). Bu verilerden hareketle yaşamımızda

öğrendiklerimizin önemli bir kısmını dinleme yoluyla kazandığımız ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim Türkçe Programı'nda öğrencilerde dinleme becerilerini kazandırmak amacıyla etkin dinleme üzerine yapılan çalışmalardan sonra amaca yönelik dinlemeye hazırlık, amaca uygun yöntem belirleme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme kazanımları verilmektedir. Ardından dinlediğini anlama ve anlamlandırma aşamaları ile ilgili etkinlikler planlanmaktadır. Bu etkinlikler planlanırken ön bilgileri harekete geçirme, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırmalar yapma, sebep- sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme ve özetleme gibi zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2005).

Çocuklarda dinlemeyi geliştirmenin ilk basamağı olan hazırlık aşamasında basit ve somut kurallar uygulanmalıdır. Buna en iyi örnek ilk olarak uygun oturma becerisini kazandırmak olabilir. Dinlemeyi geliştirici diğer etkinliklerde çocukların ilgi duydukları ve istedikleri konularda, masal, şiir, öykü, fabl, vb. sınıfta öğretmen, öğrenciler ya da cansız kaynaklardan(teyp, bilgisayar, televizyon vb.) dinletilmelidir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995; Akt: Karabay, 2005).

Dinleme yüksek seviyeli düşünmenin bir sonucu olduğundan, acele yapılan dinleme eğitimi uygun değildir. Daha iyi bir düşünme için basit bir formül gerçekçi olmamaktadır. Bu karmaşık insan davranışını şekillendiren süreçler ve değişkenler daha ayrıntılı ve özenli işlenmiş bir programı gerektirmektedir. Bu yüzden dinleme yeteneğini geliştirmek için, dinleme programı etkili ve uygun dinlemenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını karşılamalıdır. Dinleme süreci ve dikkat, konsantrasyon ve zihin sistemleri ile olan devamlı işlemleri ile ilgili bilgi sahibi olmak, etkili dinlemeyi (seçici dikkat, konsantrasyon stratejileri ve hafıza) ortaya çıkarması bakımından önemlidir (Wolvin, Caokley, 2000: 150; Akt: Karabay, 2005).

Dil becerilerinden biri olan okuma öğrenme alanı, öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini de geliştirmeyi hedeflemektedir.

2.2.2. Okuma

Okuma, Türk Dil Kurumu (1998: 1103) sözlüğünde metne baktıktan sonra sessizce çözümleme yaparak anlama ve sembolleri seslendirme etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Demirel (1995: 65) ise okumayı, bilişsel ve psikomotor becerilerin birlikte çalışmaları sonucu yazılı sembolleri anlama ve yorumlama olarak ifade etmiştir.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2005: 121), etkili okumanın gerçekleşebilmesi için çeşitli aşamalardan geçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamalar; okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşmaktadır. Bu işlemler harflerin, çizgilerin ve sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama, anlama becerisinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaşarak; kelime ve cümleler anlaşılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmekte ve seçilen bu bilgiler zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemlerin ardından öteki bilgilerle ilişkilendirme yapılmakta ve bu ilişkilendirmede görsellerden yararlanılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, yapılan okumanın amacı, dil bilgisi ve okuma ile ilgili deneyimler ön plana çıkmaktadır.

Tazebay (1997: 3) okumanın bilgi dağarcığını zenginleştirdiğine dikkat çekerken gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasında oluşan karmaşık bir etkinlik olduğunu vurgulamıştır. Ünal ve Köksal (2007) okumayla ilgili tanımların ortak özelliğinin, anlamayı gerçekleştirmede olumlu etki yarattığı yönündedir. Harris ve Sipay (1990: 10) okumayı, "yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması", Kavcar, Oğuzkan, Sever (1995: 41), "bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama süreci" şeklinde tanımlamışlardır. Akyol (2003: 13), yukarıda belirtilen tüm tanımların hepsinde göze çarpan hususun anlamamanın vurgulanması olduğuna dikkat çekmektedir. Anlama becerisinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama olmak üzere iki boyutu vardır. Okumanın yanı sıra dinlemenin de anlama boyutunun incelenmesi uygun olabilir.

2.3. Anlama

Bireylerin etkili iletişim becerileri geliştirmeleri için gerekli, en önemli zihinsel becerilerden biri olan anlamayı tanımlamak için öncelikle dille ilişkisini incelemek gerekmektedir. Dilin genel olarak üç önemli işlevi vardır. Bunlar anlatma, anlama ve düşünmeyi geliştirme biçiminde özetlenebilir. Bu işlevlerin her birinde dil; konuşma, yazma, okuma ve dinleme aktiviteleriyle varlığını göstermektedir. Bu aktivitelere bir de görsel okuma ve görsel sunu eklenmiştir (Onan, 2005: 49).

2.3.1. Okuduğunu Anlama

Okuma işi, vücudumuzdaki birden fazla merkezin bir araya gelerek oluşturduğu bir verimdir. Vücudumuzdaki bu uzuvlar veya merkezlerin arasında ise disipline dayanan bir işbirliği vardır. Bu bakımından okuma işi, başlı başına bir sistemdir (Yalçın, 2002: 47). Okuduğunu anlama, diğer bir ifadeyle okuma iletişimi, iki birim arasındaki düşüncelerin paylaşılması süreci olarak ifade edilebilir (Güleryüz, 2004: 16).

Akyol'a (2003: 13) göre okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı toplumu geliştirmek amacıyla kullanan fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Okuma ile elde edilen bilgi, gün geçtikçe artarken öğrenciler, okuduklarını kolay bir şekilde anlamaya ihtiyaç duymaktadır.

Özçelik (1987: 102), okullardaki öğretim sürecinde okumanın sahip olduğu alan fazladır. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini edinmelerinin önemi artmıştır. Okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olan öğrencinin öğrenmesi ise zorlaşmaktadır. Egelioglu(1993: 229)'un yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, bireyin öğrenmelerinin yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakılarak büyük ölçüde anlaşılabileceğini, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılısın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse öğrenmenin gerçekleşmeyeceği bildirilmektedir (Akt: Erginer, 1999).

Ayrıca Özmen (2001), okuduğunu anlamanın tek bir boyuttan oluşmadığını bunun karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

"Yazılı bir metni anlamak, sadece metindeki sözcüklerin anlaşılmasıyla gerçekleşmez. Bir metindeki bilgileri anlama, metindeki sözcüklerden oluşan anlam ifade eden birimlerin anlaşılmasına ve bu birimler arasındaki ilişkinin kurularak metnin tümüyle ilgili anlamların zihinde oluşmasına bağlıdır. Okuyucunun metindeki bilgilerden sonuç çıkarabilmesi için de metinde açık olarak ifade edilen bilgileri anlaması gerekir. Bu nedenle bir metni okuyup anlama, okuyucunun, metinde anlam ifade eden her birimi anlayarak bu birimler arasında ilişki kurması sonucunda okuduğu metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve sonuç çıkarması sonucu gerçekleşen bir beceridir." (Özmen, 2001: 18)

Pressley (2002: 16) öğrencide anlama gücünü geliştirebilmek için okunan metnin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesini, zihinde canlandırılmasını, metinle ilgili sorular sorulmasını ve özetlenmesi gerektiğini açıklamaktadır. Okuma gerçekleştikten sonra anlama üç basamakta değerlendirilmektedir. Bunlar: a) yazılı olanı anlamak, b) yazarın örtülü mesajını anlamak, c) çeşitli araştırmacılar tarafından farklı olarak ifade edilse de (Barret' e göre "değerlendirme", N.B. Smith' e göre "eleştirel anlama", Gray' e göre "iletişimin anlamlılığı") ortak nokta; yazarın amacına yönelik düşünsel tepkide bulunmaktır (Ergenç, 1984; Akt: Ünal ve Köksal, 2007).

2.3.2. Dinlediğini Anlama

Doğumuyla yaşama merhaba diyen çocuk, "anadiline" ait ilk bilgileri dinleme yoluyla edinmeye başlar. Bu açıdan bakıldığında "dinleme" dil öğretiminin temelini oluşturur. Bu dinleme, aslında hayatı anlamlı kılma, çevrede olup bitenleri anlama adına kendiliğinden oluşan bir süreç olsa da bir öğrenme yolu haline gelmektedir (Temur, 2001).

Göğüş (1978: 228), dinlemenin işitmekten farklı olarak işitilen bir konuşmayı anlamak amacıyla dikkat harcamayı ve sonuç çıkarmayı içerdiği görüşündedir. Dinlemenin iki önemli unsuru *dikkat harcama* ve *sonuç çıkarma* kavramlarına gönderme yapılırken dinleme becerisinin zihinsel bir etkinlik olduğu ve anlama gerçekleştiğinde asıl amacına ulaşılabileceğine değinmiştir (Akt: Onan, 2005: 156). Dinleme anında dinleyicinin anlam kayıplarını telafi edebilmesi aktif

dinlemeyle mümkün olmaktadır. Bunun dışındaki dinlemelerde geri dönütlere yer verilememektedir. Okuma da olduğu gibi geriye dönüp tekrar kontrol etme avantajı olmadığı için dinlemenin dikkatli yapılması önemlidir.

Dinleyerek anlamamanın gerçekleşmesinde belirli basamakların dinleme sürecinde uygulanması gerekmektedir. Dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümelerinin içinden dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlayan ve daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tabi tutarak sözlü metnin anlaşılmasını sağlayan ve anlaşılan metnin bilgiye dönüştürülerek geri dönüşüm sürecini başlatabilen bir beceridir (Onan, 2005: 158).

Daha öncede belirtildiği gibi okuma ve dinleme, ana dil eğitimi terminolojisinde anlama becerileri olarak adlandırılmışlardır. Dil merkezli anlamamanın hem okuma hem de dinleme açısından geliştirilmesi gerekliliği Yangın (2002) tarafından ifade edilmiştir.

"Okumayı öğrenmek, çocuğun öğrendiği dilsel işaretleri yeniden öğrenmesi sürecinden başka bir şey değildir. İster dinleme, ister okuma olsun dilsel işaretler aynıdır. Fark, sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların ortamında yatmaktadır. Dinlemede, dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları havada seslerin yayılması yoluyla sinir sistemini harekete geçirirler. Okuma da ise aynı dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları yazı şekillerinden oluşur ve bunlar ışık yoluyla göz tarafından algılanarak sinir sistemini harekete geçirirler. Okumayı öğrenme süreci, çocukların önceden öğrendikleri işitsel işaretlere dönüştürme sürecinden başka bir şey değildir." (Yangın, 2002: 44)

Anlama becerilerinin geliştirilmesinde dilin etkili olduğunu açıklayabilmek için çocuğun zihinsel gelişim sürecinin "düşünce ve dil ilişkisi" yönünden ele alınması uygun olabilir.

2.4. Dil ve Düşünce

İnsanlığa hemen hemen sonsuz ilerlemenin yollarını açan dil, bilginin oluşmaya başlamasında ve düşüncenin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır.

Dünya'nın var olan karışıklığı, düşünce düzlemine girmesiyle anamlanır. İnsan nesnelerin yerini ancak onları adlandırarak kavrayabilmiştir. Her nesneyi isimlendirme ile başlayan anlaşılır kılma işi, bilginin oluşumunda temel noktadır. Düşünce ve dilin birlikteliği, nesnelerin simgeleriyle bütünleşip, beyinde kelimeleri oluşturur (Vendryes, 2001).

Toplumsal bir varlık olan insanın günlük yaşamındaki iletişim faaliyetleri yönünden düşünme ve dil arasındaki ilişki incelendiğinde pek çok disiplinde düşünme ve dilin birlikte kullanıldığı göze çarpmaktadır. Dil üzerine yapılan çeşitli incelemeler, dilbilim çalışmalarına farklı yönlerden önemli veriler sağlamıştır.

Vendryes'e (2001) göre soyut düşünceler tasarlamak ve onları ifade etmek dilin insana sağladığı en büyük yarardır. Dünyanın sunduğu görünümünden bir felsefe yaratmak için kelimelerin belirttiği düşünceleri soyut kılmak gerekmiştir. Diderot, "D'Alembert'in Düşü" adlı eserinin sonunda şu yargıya varır: "Soyut bilimleri yaratan dildeki göstergelerdir. Birçok eylemlere özgü nitelikler "kötülük" ve "erdem" kelimelerini, birçok varlıklara özgü nitelikler "çirkinlik" ve "güzellik" kelimelerini ortaya çıkarmışlardır." İnsan zekâsı dile dayanarak felsefenin bütün işlemlerinde varlık göstermiştir.

Dil ve düşünme, yaşamda önemli bir yere sahiptir. Öğretim programlarında dil eğitimi ile beraber düşünme eğitimine de yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Burada düşünme eğitimiyle ilgili bazı araştırmalara değinilecektir.

2.5. Düşünme Eğitimi

Düşünme, felsefe ve psikolojinin konu alanları olarak incelenmektedir. Filozoflar, ideal eğitimde muhakemenin geliştiğini ve beyinde yerleştiğini kabul etmişlerdir. Felsefe, mantıksal uygulamalar ve delillerin analizi yoluyla eleştirel düşünme çalışmalarına yön verir. Psikologlar, beynin mekaniği ile uğraşırlar. Bilişsel psikologlar, fikirlerin nasıl üretilebileceğine özellikle de eleştirel düşünmenin önemine yönelmişlerdir. Düşünme, beyinde eleştirel ve yaratıcı bakış açılarıyla hem muhakeme yeteneğinin gelişimini hem de fikirlerin genellenmesini sağlar. Düşünme,

her hangi bir zihinsel aktiviteyi formüle etmeye yardım eder ya da çözmeye, karar vermeye ya da anlamaya yönelir. Düşünme, yaşamdaki anlamı arama gayesidir (Fisher, 1995: 4).

İlk psikologlar, zihinsel yetenekler hakkında genel kanunlara yöneldikleri halde büyük filozoflar genel kanunları yöneten mantık, muhakeme, iddia ve etiğe yoğunlaşmışlardır (Fisher, 1995: 4). Bilişsel becerilerin çıktıları, psikolojinin bir dalı olan gelişim psikolojisine işaret etmektedir. Psikolojinin bu dalı, bebeklerin, çocukların, gençlerin, yetişkinlerin ve yaşlıların psikolojilerindeki her türlü olayı içermektedir. Gelişim psikolojisi esas olarak bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları meydana gelen değişimlerle birlikte özellikle algının, kavramanın, dilin, becerilerin, ahlaki tutumların ve sosyal ilişkilerin gelişimini içermektedir (Colman, 2003). Buradan da anlaşılacağı gibi insanlar büyür, uyum sağlar, fiziksel yapıları değişir, kişilikleri gelişir, sosyo-duygusal değişim geçirir, bilişsel olarak gelişir ya da düşünebilir ve dil becerilerini geliştirebilirler (Slavin, 1994; Akt: Roberts, 2006).

Presseisen (1985), düşünme becerilerini "temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme" olarak aşamalı bir biçimde sunmaktadır. Temel işlemler, bir konuyla ilgili neden sonuç ilişkilerini saptama, benzetmeleri ve ilişkileri tayin etme, sınıflandırma ve nitelikleri belirleme olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme; belirlenmiş bir sorunu tanımlama, tanımlanmış bir sorunun üstesinden gelme, sorunla ilgili veri toplama, yaratıcı çözümler üretme, üretilen çözümleri sınıama, sorunun daha kolay ifade edilmesini sağlama gibi becerileri kapsar. Karar verme, konuyla ilgili bilgileri birleştirme, seçenekleri kıyaslama, gereksinim duyulan bilgiyi belirleme ve nihayet seçenekler içinde en uygununu seçme becerilerinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri, ifadeleri çözümlenme, ifade edilememiş düşüncelerin farkına varma, önyargıları keşfetme, fikirlerin farklı ifade edilme yöntemlerini arama olarak tanımlanabilir. Yansıtıcı düşünme ise düşünmenin mantığa, sezgiye dayalı yönleri kullanılarak özgün, estetik bir ürün ortaya çıkarma becerisidir (Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 193).

Hikâyeler yoluyla düşünme, düşünme becerilerinden eleştirel düşünmenin gelişimini temel almaktadır. Bu nedenle düşünme becerilerinden eleştirel düşünme konusu ele alınacaktır.

2.5.1. Eleştirel Düşünme

Bireyin sahip olması gereken bilişsel beceriler, eleştirel düşünme ve etkili kararlar alabilme olarak tanımlanmıştır (NCEE; National Council of Economic Education, 1988). Düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmenin tarihi, Sokrates'e dayanmaktadır. Felsefenin temel soru sorma biçimini oluşturan eleştirel düşünme, son yıllarda eğitim çevrelerinde tartışılmaktadır. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi pek çok şekilde yapılmakla birlikte Pascarella ve Terenzini (1991) bu konudaki çalışmaları derleyerek yeni bir anlatımda bulunmuşlardır: "Eleştirel düşünmenin bireylerde geliştirilmesinde sahip olunan becerilerden yararlanarak anahtar temanın tanımlanması sağlanmalıdır. Değişkenlerle ilgili varsayımda bulunulmalıdır. Temaya ait önemli ilişkiler düzenlenmelidir. Verilerden çıkarılan anlamın doğruluğu araştırılmalıdır. Bilgi veya verilerin sağlanması neticesinde sonuca varılmalıdır." Bu eleştirel düşünmeyi geliştirici basamaklar, hikâyeler yoluyla düşünmenin uygulanmasında da yol gösterici niteliktedir.

Eleştirel düşünme, mantıksal çıkarımları biçimlendirmeyi içerir (Simon ve Kaplan, 1989). Bazı bilim adamları ve eğitimciler yanlışlıkla eleştirel düşünmeyi üst düzey düşünme ya da bilişsel uygulama olarak varsaymaktadırlar (Paul, 1994). Elder ve Paul'un (1994) bildirdiğine göre eleştirel düşünme, düşünenlerin, kendi düşüncelerine yükledikleri anlamdan faydalandıkları en iyi anlama becerisidir. Düşünmeyi analiz etmek için sağlam ölçüt ve standartlar geliştirmek, kişinin kendi düşüncelerini belirlemesini ve kalitenin geliştirilmesinde bu ölçüt ve standartların düzenli olarak kullanılması gereklidir.

Chafee (1988) ise eleştirel düşünmeyi, kendi düşünmemizi dikkatlice inceleyerek kendi dünya görüşümüzü oluşturmak için yapmış olduğumuz maksatlı ve düzenlenmiş çabalar şeklinde tanımlamıştır. Halpern (1989) ise eleştirel düşünmeyi,

"düşünmenin amaçlı, akla dayalı ve hedefe yönelik olması gerektiği" şeklinde ifade etmiştir.

Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantık ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamayı yaparken eleştirel düşünmenin yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu belirten Ennis eleştirel düşünme eğilimlerini;

- Tez ya da sorunun açık ifadesini arama,
- Nedenler arama,
- İyi bilgilendirilmeye çalışma,
- Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme,
- Durumu bütünüyle göz önüne alma,
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma,
- Asıl ya da temel sorunu akılda tutma,
- Seçenekler arama,
- Açık fikirli olma,
 - o Başkalarının görüşlerini dikkate alma,
 - o Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmesinden etkilenmeden kullanma,
 - o Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme,
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme,
- Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama,
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma,
- Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma,

şeklinde sıralamaktadır (Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006:196).

Türkiye'de eğitim alanında yeni yöntemler kullanılmaya başlandıktan sonra eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli alanlara etkilerini inceleyen araştırmalarda artış görülmüştür. Akınoğlu (2001), eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen bilgisi dersinin, tutumlar ve Fen Bilgisi dersi erişileri üzerinde geleneksel anlayıştan daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Şahinel (2001) eleştirel düşünme becerileriyle tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının, öğrencilerin toplam erişileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler

dersi öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini inceleyen Gelen'in (1999) araştırma bulgularına göre öğretmenler kendilerini bu alanlarda yeterli bulduklarını belirttikleri halde, gözlemlerde yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Gelen (1999), ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere bilgi düzeyinde sorular yönelttiklerini belirtmektedir. Ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitimi katkılarını incelediği araştırma da Munzur (1998), kitapların yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme eğitimi vermede yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır (Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 196).

Ülkemizde bu gelişmelerle birlikte pek çok ülkedeki okul programı yönergelerinde, bilginin içeriğine verilen önemde bir azalma olduğu gözlenmiştir. Bununla beraber işbirlikli problem çözme ile yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi transfer edebilme becerilerinin önemi artmıştır (Mac Beath, 1999; Scottish Executive Education Department, 2000). Bu beceriler, derin öğrenme ve önemli yaşam becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır.

Yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalarda eleştirel düşünmenin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Eleştirel düşünmenin akademik yönden başarıyı artırdığı (Adams ve diğerleri,1999; Ip ve diğerleri, 2000) bulgularla desteklenmekle birlikte Facione ve Facione'nin (1997) yaptığı çalışmanın bulguları çeşitlilik göstermektedir. Bu araştırma da eleştirel düşünmenin öğrenmeyi bilinçlendirdiği, öğrenci yanıtlarında anlamlı farklılaşmanın görüldüğü ve öğrencilerin bilişsel farkındalıklarında artış gözlemlendiği bulunmuştur. Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995) üniversite öğrencilerinin açık fikirli olma durumunu cinsiyet açısından incelediği araştırmasında, çözümleyici düşünme becerilerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu gözlemiştir (Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 196).

Düşünme becerilerini doğrudan öğreten pek çok farklı program vardır. Costa (1985, Akt: Woolfolk, 1998: 315), eğitimciler için yaptığı bir çalışmada 15'in üzerinde birbirinden farklı programı tanımlamıştır. Bu çalışmadaki programlardan

bazıları şunlardır: "Bono'nun CORT sistemi, Odyssey: Düşünme İçin Bir Okul Programı, Winocur'un Etki Projesi, Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe ve Meeker'in SOI." Öğrenciler bu programlarla karşılaştırma, düzenleme, sınıflama ve anlam çıkarma becerilerini öğrenmişlerdir. Ayrıca bu programlardan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin analiz yapmaya, problem çözmeye ve muhakeme yapmaya teşvik edilmesinin düşünmeyi geliştirdiği bulunmuştur.

Düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili yapılan bazı programlara kısaca değinildikten sonra Lipman'ın "Çocuklar İçin Felsefe" yaklaşımı ve sınıf içi uygulamaları tanıtılacaktır.

2.6. Düşünme Becerileri Programları

Feuerstein'in (1980), Araçlarla Zenginleştirme Programı, 2 ya da 3 yıl süresince uygulanmaktadır. Bu program boyunca, 500 sayfalık serbest içerikli kalem-kâğıt egzersizleri kullanılmaktadır. Programın değerlendirmesi ise 14 ölçme aracı ile gerçekleştirilmektedir (Akt: Trickey ve Topping, 2004).

Somerset Düşünme Becerileri Programı, (Blagg; Ballinger ve Gardner, 1988) Feuerstein'in fikirlerini temele alan 8 bilişsel yöntemi içerir. Bu programda özsaygıyı artırma amaçlanır, öğrenme ile ilgili olumlu inançlar desteklenir, problem çözme yöntemleri geliştirilir, iletişim artırılır ve insanlara bilişsel stratejiler öğretilir (Akt: Trickey ve Topping, 2004).

McGuiness'in (2000), "Çocukların Düşünme Becerilerinin Harekete Geçirilmesi (ACTS)" Programı, Kuzey İrlanda'da geliştirilmiştir. Düşünme diyagramları ya da grafik düzenleyiciler, öğrenenlerin belirgin düşünme basamaklarını oluşturmaya yardım etmek için kullanılmıştır (Akt: Trickey ve Topping, 2004).

Dawes'in (2000), "Birlikte Düşünme" yaklaşımında öğretmenlerden sorgulayıcı tartışmalar yaratmaları istenmiştir. Öğrencilerle birlikte yapılan çalışmalar da tartışmalar (diyaloglar), araştırmacı tarafından başlatılır ve öğrencilerin

fikirleri not alınır. Öğrenciler sadece anlamadıklarında diğerleriyle birlikte çalışacaklardır. Bu araştırmanın sonucu, kişilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Akt: Trickey ve Topping, 2004).

Bu çalışmanın konusu ve düşünme eğitimine getirdiği yenilikler göz önüne alındığında, Lipman'ın (1980) Çocuklar İçin Felsefe kuramını açıklamak uygun olabilir. Bu kuramda kullanılan etkinliklerle öğrencinin düşünme becerilerinin yanında dil becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir.

2.7. Çocuklar İçin Felsefe

Çocuklar İçin Felsefe, gelişim psikolojisindeki iki kuramdan destek bulduğu çeşitli araştırma sonuçlarıyla belirlenmiştir (Roberts, 2006: 8-13; Matthews; 2000: 58). Bu iki kuramdan Piaget, yapısalcı görüşten ve çocuğun gelişim evrelerinden bahsederken Vygotsky daha çok sosyalleşmeyi temele almıştır (Roberts, 2006: 8). Piaget, çocuğun dört bilişsel gelişim aşamasından geçmeden önce, mantıksal muhakeme yapma, olgunlukla anlama ve makul yolları fark etme gibi becerileri yapılandırması gerektiğini vurgulamıştır. Duyusal-motor dönem (doğumdan iki yaşına kadar), davranışlar amaç temellidir. İşlem öncesi dönem (2-7 yaş), iletişimde ve düşünmede sembollerin kullanıldığı, dil becerilerinin geliştiği, iletişimin ben merkezci olduğu ve başkalarının bakış açısından bakmakta zorlanıldığı dönemdir. Somut İşlemler dönem (7-11 yaş), problemlerin mantıklı bir şekilde çözüldüğü, başarılı zihinsel işlemlerin gerçekleştirildiği, bir problemin bütün bakış açılarını göz önünde bulundurarak sistemli bir şekilde ve varsayıma dayalı olarak düşünülmesinde zorluk yaşandığı dönemdir. Soyut işlemler döneminde ise (12-15 yaş), çocuk artık "yetişkin" gibi (soyut) düşünebilir hale gelmektedir. Ergen, bu dönemde tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle düşünebilecek düzeye erişir. Tümdengelim için, genellikle, erinlik yıllarının sonunu beklemek gerekir. Ergenin soyut düşünebilme yeteneğini kazanması, geniş ölçüde, zekânın gelişmesini gerektirir (Rice, 2001; Driscoll, 2005; Akt: Roberts, 2006: 9). Piaget bu devreleri kesin bir dille betimleyebilmek için pek çok deney yapmıştır. Bu deneylerin sonucunda çocukların sahip olduğu ortak becerileri belirlemiştir. Ancak çocukların bu evrelerin dışında sahip olabilecekleri beceriler konusuna Piaget herhangi bir yorum getirememiştir.

Vygotsky, Piaget'nin vurgu yapmadığı alanlar olan iletişim, dil becerileri, sosyal etkileşim ve gelişim konularında oldukça kapsamlı açıklamalar yapmıştır. Vygotsky'nin görüşünde, topluluk oluşturan bireylerin birlikte çalışmaları ile sosyal öğrenmenin gerçekleşeceği vurgulanmaktadır. Yapılan bu tanımlama, Lipman'ın geliştirdiği Çocuklar İçin Felsefe kuramına elverişli bir alt yapı oluşturmaktadır (Akt: Roberts, 2007: 13).

Çocuklar için Felsefe kuramının, diğer etki alanı olan felsefe, filozoflar tarafından henüz tanımlanamamıştır. Murriss'e (2000) göre bunun nedeni herkes tarafından ortak olarak düşünülen bazı şeylerin felsefe olarak adlandırılmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Kitchener (1990: 425) ise felsefeyi, bir yaşam şekli olarak ifade etmiştir. Felsefenin bazı özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Felsefik bir konu hakkında düşünmek (Örneğin determinizme karşı bağımsız olmak.)
- Felsefik soruları harekete geçirmek ve alışılmış bir şekilde verilmiş şeyleri kurcalayabilmek.
- Büyük filozofları okumak
- Kesin bir takım yargıları destekleyen iddiaları oluşturmak.
- Felsefe hakkında çok çeşitli konuşmalara girmek
- Filozofça düşünmeyi durduramamak

Matthews (2000) felsefeyi yetişkinin gerçeğe ulaşmaya yönelik çocuksu çabası olarak nitelendirmektedir. Çocuğun sahip olduğu saf sorgulama arzusunun aslında felsefe yapmanın tek koşulu olduğunu ifade etmektedir. Felsefenin çocuklar için uygun olup olmadığı Eflatun'dan bu yana filozoflar tarafından tartışılmaktadır. Ancak söylenenlerin çoğu olumsuz şeylerdir. Tartışmaların yapılma nedeni, felsefenin ortak tanımının yapılmamasından kaynaklanan, felsefeyi bir ders olarak düşünenlerle, onun herhangi bir sorun üzerinde felsefik bir yolla düşünme olduğunu ifade edenler arasındaki fikir ayrılığıdır (Murriss, 2000).

Felsefenin tanımı konusunda bir netliğe varılmadığı gibi, çocukluk kavramının da felsefe dâhil pek çok alanda sorunlu olduğu ifade edilmiştir. Çocukluk kavramının, felsefi alanda sorunlu olmasının nedeni, bir çocuk ile bir yetişkin arasındaki farkı sorgulamanın kendi içinde felsefik sorunlar içermesidir (Matthews, 2000).

İngiliz filozof Wilson (1992), "Çocuklar İçin Felsefe" akımının eğitim ideolojisinden dolayı kan kaybettiğini savunmuştur. Bunun nedeni felsefenin, sorgulama, araştırma ve eleştirel düşünme odaklı bir şey olmasıdır. Akademik felsefe ise Çocuklar İçin Felsefe'nin yerini alabilecek öğelerin oluşturduğu bir bütün değildir. Aksine onun eleştirel bir yanı olduğu ifade edilebilir. Çocuklar İçin Felsefe hareketini bulan Lipman, akademik felsefeyi, mezar taşlarının üzerinde olduğu gibi isim ve tarihlerden ibaret olduğunu belirtmiştir (Akt: Murriss, 2000). "Lipman'ın çocukluk felsefesini ele alırken bunu felsefenin alt dalları olan din felsefesi, bilim felsefesi, sanat felsefesi, tarih felsefesi ya da tüm diğerleri gibi, yani bir "x felsefesi" olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır." (Akt: Matthews, 2000)

Çocukların sorduğu can sıkıcı sorulardan bazıları sorunlu, karmaşık sorulardır. Bu açıdan bakıldığında felsefe aslında bir çocuğun karmaşık sorularına yetişkince yanıt arama çabasıdır (Matthews, 2000).

Dünya'da meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ışığında öğrenen merkezli eğitim anlayışları ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğrenen merkezli anlayışlardan biri de çocukta düşünme becerilerini geliştirecek ve yaşama farklı açılardan bakmasını sağlayacak olan "Çocuklar İçin Felsefe" yaklaşımıdır. Lipman, (1981; 2003) Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında çocukların, kendi düşünceleri ve seçim yapabilmeleri için bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Direk'in (2004: 7) Çocuklar İçin Felsefe alanında yaptığı çalışmanın genel amacı, eğitim çağındaki çocukların okuma, anlama, soru sorma, problemi görme (farkına varma) gibi etkinliklerde bulunarak düşünme ve dili kullanma becerilerinin geliştirilmesidir. Düşünme ve dil arasındaki ilişkiden hareket ederek anlamanın oluşmasına çalışmıştır. Çocuklar İçin Felsefede, düşünme ve dil arasındaki ilişkiyi kurarken

çeşitli materyallerden yararlanmıştır. Bu materyallere, hayatı kendi akışı içinde bölüp parçalamadan, didaktik olmadan bir bütün olarak aktaran hikâyeler örnek olarak verilebilir. Hikâyeler çocuklara, uzun ve sıkıcı gelecek açıklamaları yapmaktan kurtarmaktadır.

Karakaya'nın (2006) yaptığı çocuk felsefesi ile ilgili çalışmada, bu alanla ilgili ilk atıfları Almancada saptamıştır. "Kinderphilosophie" veya "Philosophie Für Kinder" olarak tabir edilen, İngilizce "Philosophy For Children" olarak literatüre geçen terim, Türkçeye "Çocuklar İçin Felsefe" olarak çevrilmiştir. Literatürde ilk defa Jaspers (1953) tarafından kullanılmıştır.

Karakaya (2006: 24)'ya göre; "Çocuk Felsefesi" veya "Çocuklar İçin Felsefe" terimi 4 farklı anlam için kullanılmaktadır.

1. Büyüklerin Çocuklar Hakkında Yaptıkları Felsefe: Bu alan felsefenin bir alt dalı olup çocuğu evrelere göre inceler. Çocuklar hakkında ve onların felsefi yeti ve becerileri hakkında araştırma, analiz ve değerlendirmeler yapar (Brününig, 1985: 27).
2. Çocuklar İçin Yapılan Felsefe: Bu alana büyükler tarafından hazırlanan programlar, öyküler, ders kitapları, çocuk kitapları girmektedir. Yalnız bu tür kitaplar çocuklara felsefi içerikler aktarmakta veya felsefi metotlar sunmaktadır.
3. Çocukluk Felsefesi veya Çocukça Felsefe: Çocukluk felsefesi içerisinde çocukların kendi düşüncelerini kendi kendilerine veya başkalarıyla birlikte ürettikleri düşünce; bu felsefe kendileri hakkında olabileceği gibi başka alanlarda da olabilir. Kısaca bu alan sadece çocukça felsefeye dayanır. Buna çocuksu felsefe de denilebilir (Englhart, 1997: 26, Martens, 1980: 83).
4. Çocuklarla Felsefe Yapmak: Burada yetişkinler çocuklarla birlikte çocukların dünyasında yer alan temel sorularla ilgili düşünsel sohbet yapmaktadırlar. Çocuk felsefesinin bu türü akli kullanmaya ve düşünceyi geliştirmeye yönelik çalışmalardır.

Çocuklar İçin Felsefe, düşünme ve akıl yürütme becerilerini oluşturmak ve özsaygıyı geliştirmek için tasarlanmış ve öğrenciler ve öğretmenler için güçlü bir eğitim modeli olarak ortaya çıkmıştır. Çocuklar İçin Felsefe, okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel beceriler üzerine odaklanmıştır (Australian Council of Educational Research, 2008).

Sınıfları araştırma topluluklarına dönüştürmede Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına ihtiyaç duyulur. Bu yaklaşımla birlikte ilk olarak öğrencilerin hayret

veren ve ilgi uyandıran hikâyelere katılımı sağlar. Bu kuramın geliştirdiği anlama ve bilgi arama da ısrarcı olabilme, fikirler yoluyla muhakeme yapma, iyi ve kötü muhakeme yapma arasındaki farkı görebilme, öğrenciler için denenebilir fikirler geliştirebilmelerinde etkilidir. Etkinliklere katılan kişilerde üst düzeyde hassasiyeti, sağduyulu olmayı, hoşgörüyü, güvenilirliği ve birlikte katılımı destekleyebilme, diyaloglarla gerçekleştirilir. Bu diyaloglar sonucu, anahtar temayı tartışırken konuşulanları önemseyebilen, açık uçlu soruların önemini kavrayabilen, kendini düşünmesini düzeltebilen ve araştırma kurallarına dikkat edebilen, bireyler bu becerileri edindiklerinde görüşlerinin sorumluluğunu kabul edebilecek olgunluğa erişebileceklerdir (Australian Council of Educational Research, 2008).

Çocuklar İçin Felsefe Programı'nın (Lipman ve Sharp, 1978; Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980; Lipman, 1981; 2003) genellikle bireysel tartışmalarla ilerleyen bir program olduğu düşünülmektedir. Bu programda temaların tartışılmasından sonra farklı derslere ve alanlarla bağlantı kurma gerçekleştirilmektedir. Böylece bireysellikten uzaklaşıp genellenebilmektedir (McGuinness, 1999; Trickey ve Topping, 2004). Çocuklar İçin Felsefenin uygulandığı okul programında çocukların ilgisini ve merakını uyandıran materyallere odaklanılır. Programın hedefi fikirleri yönetmek değildir. Fakat öğrencilerin daha düşünceli, daha nazik ve insani ilişkilerinde daha mantıklı olmaları programdaki basit araçlarla sağlanabileceği görüşü hâkimdir (Australian Council of Educational Research, 2008).

Matthew Lipman'ın ürettiği ve Montclair Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefenin İlerlemesi Enstitüsü (IAPC) tarafından yayınlanan çok kapsamlı bir programın materyalleri, sınıfta felsefik tartışmayı geliştirmeye yardım etmek amacıyla tasarlanmıştır. Her oturumda sorgulamayı biçimlendirme çalışmasında okunmak için verilen bir metinde ortaya çıkan bir ya da daha fazla konu işlenir (Fisher, 1995: 171).

2.7.1. Okul Programı Kaynakları

Accorinti (2000), günlük sohbetlerde felsefik tartışmaların yapılabileceğini öne sürmektedir. Programın, farklı yaş gruplarında farklı seviyelerde planlanan

etkinliklerle gerçekleştirilebilir. Bir hikâyenin teması ardışık bir sıra izlenerek üst sınıflarda yeniden tartışılabilir ve böylece başka temalarla ilişkilendirilmesi sağlanabilir.

Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (IAPC) tarafından hazırlanan okul programında çocuklarda eleştirel düşünmeyi geliştirdiği düşünülen Çocuklar İçin Felsefe romanları ve öğretmen kılavuz kitapları yayımlanmıştır.

Şekil 2.1. Çocuklar İçin Felsefe Programı (IAPC)

Çocuklar İçin Felsefe Programı (IAPC)					
Yaş	Sınıf	Çocuk Romanları	Öğretim Kılavuzu	Felsefik Alanı	Eğitimsel Alanı
5/7	2	Elfie	Birlikte Düşünerek Kazanma	Akıl Yürütme ve Düşünme	Deneyimleri Açıklama
7/8	2-3	Kio ve Gus	Dünyaya Şaşırma	Doğa Felsefesi	Çevre Eğitimi
8/9	3-4	Pixie	Anlamına Bakma	Dil Felsefesi	Dil ve Sanat
10/ 11	5 -6	Harry	Felsefik Araştırmalar	Bilginin Doğası ve Mantık	Düşünme Becerileri
12/13	7-8	Lisa	Etik Soruşturmalar	Değerler Felsefesi	Ahlak Eğitimi
14/15	9-10	Suki	Yazma: Neden ve Nasıl	Sanat Felsefesi	Yazma ve Edebiyat
16+	11-12	Mark	Sosyal Araştırmalar	Toplumsal Felsefe	Toplumsal Çalışmalar

Kaynak: Fisher, R. (1995: 171). Teaching Children To Think.

Çocuklar İçin Felsefede kullanılan hikâyeler, felsefik problemleri ve soruları yansıtmayı ve bunları uygulayan öğrenciler tarafından tanımlamasını ve sınıfta sorgulamanın uyarılmasını amaçlamaktadır. Her hikâyeye birlikte bir grup çocuk, dünyayı algılama çalışmalarında fikirlere, tartışmalara ve denemeye çalıştıkları hayali etkinliklere odaklanmaktadır.

Lipman'ın yazdığı *Harry Stottlemeier'in Keşifleri (Harry Stottlemeier's Discovery)*, çocuklar için yazılmış ilk öğretici felsefik roman özelliğini taşır. Lipman'ın bu çalışması yayımlandıktan sonra Çocuklar İçin Felsefe, deneysel olarak pek çok sınıfta uygulanmıştır. Bu araştırma, okul programını yapılandırma ve öğretmen eğitimi gibi aşamalı bir süreç izlemiştir. 1973'te Çocuklar İçin Felsefe, ilköğretim öğrencilerine, sınıf öğretmenleri tarafından sunulmadan önce öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmıştır. Çünkü sayısız etkinlik ve tartışma planları, sınıfta diyalogu beslemeyi ve bilişsel becerilere girişi destekleyen öğretmenlerin, felsefik açıdan konuya hareketli bir giriş yapmalarını sağlamıştır (Sharp, Reed and Lipman, 1992).

5. ve 6. sınıflarda Harry programı uygulanmaya başlandıktan sonra diğer sınıf düzeyleri içinde çeşitli programlar tasarlanmıştır. 1973-1988 yılları arasında Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında, altıdan fazla program oluşturulmuştur. Elfie Programı, anasınıfından 2. sınıfa kadar öğrencilerin çoğunluğunun dikkatini çeken içeriği karşılaştırma, bağlantı kurma ve ayırt etme üzerine yoğunlaşmaktadır. 3. ve 4. sınıflar için iki program oluşturulmuştur. Pixie Programı, kıyaslanabilen muhakeme becerisi ve dil felsefesine yoğunlaşmaktadır. Kio ve Gus Programı ise çocukları doğayı incelemeye hazırlarken muhakeme becerilerini uygulamayı vurgulamaktadır. Lisa Programı (7. ve 8. sınıf), etik soruşturmaya, Suki Programı (9. ve 10. sınıf) estetik sorgulamaya ve Mark Programı ise (11. ve 12. sınıf) sosyal ve politik sorgulamaya odaklanmaktadır. (Sharp, Reed and Lipman, 1992).

Lipman'ın orijinal materyallerine alternatif uyarıcı materyallerde geliştirilmiştir. İngiltere'de Fisher (1996) bu konuda bir dizi çalışma yapmıştır. Bununla beraber İskoçya'da Cleghorn (2002), Clackmannanshire'da düşünme becerilerine başlarken kullanılan bir dizi materyal üretmiştir (Akt: Trickey ve Topping, 2004). Genel olarak Çocuklar için Felsefe yaklaşımında Lipman, materyal olarak kısa hikâyelerin bulunduğu romanları kullanılırken Avrupalı eğitim araştırmacıları hikâyeye paralel olarak resim, şiir, nesne, oyun veya bazı farklı uyarıcılar kullanmışlardır.

Belirtilen okul programlarının oluşumunda, çocukların öykülere gösterdiği yakınlığın tartışma becerilerini geliştirmek için kullanılabileceği düşüncesinden hareket ederek, Çocuklar İçin Felsefe'nin ortaya çıkması için hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri kullanılmıştır.

2.8. Hikâyeler Yoluyla Düşünme

Hikâyenin kendisi, düşünme hakkında bir düşünme modelidir. Hikâyenin kimliği örnek temalar üzerinde soruşturma yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu soruşturmalar; doğru, gerçek, beynin doğası, erdemlilik, özgürlük, kurallar, kanunlar, haklar ve ödevler, mantık ve ölçüt, insan olmak, sanat ve güzellik vb. gibi temalar üzerinedir. Temalar, çocuklarda sorgulama becerisini geliştirmek için kullanılabilir. Çocuklar için oldukça önemlidir ve onlar bu temalarla ilgilenirken hiç olmadıkları kadar ilgilidirler. Öğretmen kılavuz kitaplarının çoğu, sınıf düzeyinde ortaya çıkan felsefik fikirlere kılavuzluk edebilecek tanımlamalar ve uygulamalardan oluşmuştur (Australian Council of Educational Research, 2008).

Hikâyeler yoluyla düşünme ile çocuklar öğrenirken bir durum yaratılması amaçlanmıştır. Bir durum yaratmakla, araştırmacı bir toplulukta sorunların, problemlerin ve konuların birlikte nasıl tartışılacağı, öğrencilerin düşünmelerinin ve sebeplerinin neye dayandığı, diğer insanların nasıl dinleneceği ve saygı duyulacağı anlatılmak istenmiştir. Belirtilen amaçlarla düşünmenin gelişimi hedeflenirken temel alınan bazı etkinlikler belirtilmektedir. Bunlar araştırmaya odaklanmayı sağlayacak sorgulamanın iyi yapılması, delillere dayalı mantıksal bir düşünmenin gerçekleşmesi, fikirleri tanımlarken aralarındaki bağlantıları, farkları ayırt etmeyi ve karşılaştırmanın yapılmasını içermektedir (Fisher, 1996).

2.8.1. Felsefik Konuşma ve Sınıf İkliminin Düzenlenmesi

Etkinlikler uygulanırken dikkat edilmesi gereken husus felsefik konuşmalardır. Konuşma biçimi Sokrates'in yüzyıllar önce benimsediği "dialog" ya da diğer bir deyişle "Sokratik ironi" şeklinde olması gerekmektedir. Çocukta felsefik konuşmayı geliştirmek için sahip olunan düşünce kaynağının belirlenmesi,

bilinmeyenlerin farkına varılması, bireyin kendini kontrol edebilmesi gibi yeteneklere işlerlik kazandırılmalıdır (Fisher, 1995).

Karakaya'ya (2006) göre, felsefik konuşmayla bireylerin sorunlara çeşitli deliller sunma, deliller arasındaki ilişkiyi belirleme, belirlenen bu ilişkilerin kaynağını araştırma, soruna çözüm yolları ve alternatif düşünce modelleri geliştirme, karar vermeyi öğrenme, kendi düşüncesini ifade etme ve yaptıklarının sorumluluklarını alabilme gibi birçok beceriye sahip olması beklenmektedir. Çocuklar karşılıklı konuşmalar sayesinde bu becerileri kazandıklarında kendi irade ve akıllarını kullanabilirler. Böylece çocuklar özsaygıyı, kendilerine güven duymayı ve oto-kontrol sistemlerini geliştirmeyi öğrenirler.

Felsefik konuşmanın yapıldığı sınıf yapısının Sokratik yapılanma içinde olması gerekmektedir. Sokratik yapılanmada, öğretmenin rolü, soruşturmayı kolaylaştırmaktır. Öğrencilerin rolü ise, tartışmalarda arkadaşlarını dinleme ve kendi düşüncelerini haklı çıkarmaya çalışma konusunda istekli olabilmektir. Bireylerin değerlendirilmesi ise süreç içinde yapılmaktadır. Bununla beraber süreç değerlendirmesine yardım eden diğer bir yöntem ise, araştırmacı topluluk yöntemidir.

Fisher'e (1996: 17) göre araştırmacı topluluk yönteminde, bir grup ya da sınıfın, sokratik sorgulamalar ışığında fikirlerini tartışarak, araştırmalar yaparak, kendi düşüncelerini geliştiren bireylere dönüşmeleri hedeflenmektedir. Düşünmenin gelişimi için etkili yöntemlerden biri olan araştırma topluluğunda, gruptaki bireyler diğerlerinin düşüncelerine yardım etmektedir. Araştırma topluluğunda fikirlerin geliştirilmesi, yorumların paylaşılması ve doğrunun araştırılması için akla dayanan bir yapının oluşturulması, bireyler arasındaki paylaşımcılığın artırılması, sorumluluk bilincinin geliştirilmesi, bireylerin birbirine özen göstermesi, demokrasinin prensiplerini işler hale getirilmesiyle ahlaki yapının geliştirilmesi anlatılmaktadır.

Hikâyeler Yoluyla Düşünme ile araştırma topluluğunu oluşturan öğrencilerin, ilgi alanlarındaki gelişimlerinde kendi fikirlerini açıklarken

arkadaşlarının fikirlerine saygı duyması, başkalarının fikirlerine katılıp katılmadığını özgürce ifade edebilmesi ve bu fikirlere katılmıyorsa neden katılmadığını deliller sunarak savunması ve belirtilen fikirleri aktif dinleyebilmesi gerekmektedir.

Araştırma topluluğunda öğretmen, sınıfın bir parçası olmalıdır. Tartışmaları başlatmalı ve zaman zaman kendisi de bu tartışmaların içinde olmalıdır. Ayrıca gerektiğinde sorularla felsefik konuşmaya yönlendirmelidir. Bu yönlendirmeler için etkili planlanmanın yapılması gerekmektedir.

2.8.2. Hikâyeler Yoluyla Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Planlanması

Öğrencilerde hikâyeler yoluyla düşünmeyi geliştirirken ilk dikkat edilecek nokta hikâyelerin seçimi ve sınıfta kullanımınıdır. Hikâyeler, müzik gibi dünyanın evrensel değerlerinden biridir. Fisher (1996: 2), dünyanın her yerinde hikâyelerin iletişim ve düşünmenin temel dilbilgisi olduğunu belirtmiştir. Anlatılan hikâyeler ister geleneksel isterse modern olsun iki ana amaca hizmet etmektedir. Bunlardan ilki dilin yapı ve fonksiyonlarının öğrenilmesini sağlama ve diğeri düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olmasıdır.

Hikâyelerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi hikâyeyi okuyan veya anlatan kişinin metinle ilgili hazırlık yapması, hikâyelerin çeşitli görseller ve dramalarla zenginleştirilmesi, dinleyenin ilgisini aktif kılacak, hikâyeye aktif katılımı sağlayıcı etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Hikâyeyi yeniden anlatma, hikâyenin kahramanlarının jest ve mimiklerini taklit etme, hikâyeyi dans, müzik, resim ve farklı dillerde anlatma bu etkinliklere örnek olarak verilebilir.

Sınıfta hikâyeler yoluyla düşünmeyi geliştirirken iki aşamadan bahsedilebilir. Fisher (1996: 4) dersin ilk aşamasını oluşturan hikâyeyi anlamaya yönelik planlanan etkinliklerde, öğrencinin hikâyeye olan ilgisinin sağlanmasına ve etkinliklere katılımlarının teşvik edilmesine çalışılmaktadır. Sınıfta öğrencinin hikâyeyi kendi cümleleriyle yeniden anlatması ve bunu yaparken hikâye karakterlerinin taklitlerini yapması, metni anlamayı amaçlayan hikâye hakkında

düşünme sorularına yanıtlar araması gibi etkinlikler, hikâyeye yoğunlaşmayı sağlamaktadır. Ardından sorgulamayı öğrencinin yaşam şekli haline getirmeyi amaçlayan hikâyeler yoluyla düşünmede, anahtar temalarının tartışılması aşaması gelmektedir. Tartışmalarda kullanılan soru biçimleri, hikâyeye ve temaya göre farklılıklar göstermektedir.

2.8.2.1. Hikâye Hakkında Düşünme

Hikâyeye dayalı tartışmayı geliştirici soruların bir tartışma planı dâhilinde uygulanması gereklidir. Tartışma planlarını hazırlarken hikâyelerin bazı özelliklerinden yararlanılarak soruların sorulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Hikâyelerin ortak olarak belirtilen özelliklerinden ilki zaman olgusunda saat zamanının yerine hikâye zamanının kullanılmasıdır. Bu hususta sorulacak sorular hazırlanırken öncelikle hikâyenin kronolojik sırasına uygun anlatımı ve zaman kavramlarının kullanımı sorgulanmalıdır. Fisher (1996: 6) düşünme aşamasında aşağıdaki soruların kullanılmasını önermektedir:

- o Hikâyede ne olduğunu kim hatırlıyor?
- o Hikâyenin başında/ ortasında/ sonunda ne oldu?

Hikâyenin etkili olmasını sağlayan ikinci ortak özellik ise iyi kurgulanmış bir yapıya sahip olmasıdır. Hikâyede belirtilen olaylar bir sorun içermelidir. Bu sorun doğada ortaya çıkan bir problem olabileceği gibi insan yaşamında gündemde olan bir sorun da olabilir. Hikâyenin yapısı sorgulamaya fırsat vermelidir. Bunun için de aşamalı bir düzen içermelidir. Bu boyutla ilgili sorgulamaları Fisher (1996: 6-7) şöyle belirtmiştir:

- o Neden bu olay oldu? Sebebi neydi?
- o Ne olabilirdi?
- o Gelecekte ne olmalı?

Bir hikâyenin etkili olarak kullanılmasındaki üçüncü boyut ise hikâyenin kahramanlarının yaşadıkları olaylarla gerçek yaşam arasındaki köprünün kurulabilmesidir. Hikâyenin kahramanlarının da insanlarda olduğu gibi bir iç dünyanın olduğu düşünülerek hikâyede etik olarak ne yapılması gerektiği tartışılır.

Olayları yorumlama da Fisher (1996: 7) aşağıdaki soruların benzerlerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir:

- o Hikâyenin kahramanı bu konuda ne düşünmeli/ ne istemelidir?
- o Ne olmasını umut ediyorsun?

Hikâyeyi etkili kılmanın diğer bir boyutu hikâyenin bir bütün olarak anlaşılmasıdır. Hikâyelerin etkililiğinin esas göstergesi anlaşılmasını sağlayan meydan okumaların dikkatlice düzenlenmesidir. Hikâyedeki bu düzenlemeler için örnek sorular Fisher (1996: 8) tarafından şöyle belirtmiştir:

- o Hikâye hakkında ne söyleyebilirsin?
- o Hikâyenin hangi bölümü seni şaşırttı?
- o Hikâye bize neyi söylemiyor?

Hikâyenin etkili olmasının son boyutu anlatım örgüsü ile anlatım şekli arasındaki ayrımdır. Bir hikâyenin örgüsü kadar hikâyenin anlatımı da önem taşımaktadır. Hikâyedeki yorumlamayı arttırıcı örnek sorular Fisher (1996: 8) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

- o Bu hikâyeyi farklı bir yolla anlatabilir misin?
- o Eğer bu hikâyeyi farklı bir şekilde anlatırsan aynı hikâye olur mu?

2.8.2.2. Anahtar Tema Hakkında Düşünme

Hikâye hakkında düşünme sorgulamalarının ardından anahtar tema hakkında düşünme sorgulamalarının nasıl yapılması gerektiği üzerinde durulmalıdır. Tartışma planları hazırlanırken anahtar tema hakkında düşünme sorgulamaları Lipman'ın (1996) uygulamaları dikkate alınarak düzenlenmesi önerilmektedir. Anahtar tema hakkındaki düşünme sorularında Lipman öyküyü okumadan önce sorularla giriş yapmayı tercih etmektedir Bunun nedeni ise hikâye okunmadan bireylere, çalışılacak temayı fark ettirmektir. Thomas Jackson, edebi metinlerden yararlanırken önce metnin okunmasını, ardından felsefik sorgulamaların yapılmasını önermektedir. (Akt: Karakaya, 2006) Sorgulamalar yapılırken, sorulan soruların düşündürmeye dayalı felsefik cevaplarının olması gerekmektedir.

Lipman (1996), sınıf öğretmenlerinin felsefeyi öğretirken açık, anlaşılır ve belirli bir felsefe yapma modeline ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. İlköğretim seviyesinde felsefenin öğretilmesi aşamasında, öğretmenler sık sık tartışmaları nasıl felsefik olarak yapacaklarını bilmek istemişlerdir. Felsefe öğretiminde, yeteri kadar soru beyinde hiyerarşik bir sırayla ve felsefik konuşma tarzı ile yanıtlanabilirse felsefik uygulamaların nasıl yapılacağı belirlenebilir. Bir felsefik tartışma planı, genellikle tek bir kavram, çeşitli ilişkiler (örneğin ayırt etme veya bağlantı kurma) ya da problemle uğraşan bir grup soruyu içerir. Bu soruların sorulmasının iki yolu vardır. Sorular bir seri halinde her biri bir öncekinin üzerine kurulu bir tarzda ya da her soru, konunun farklı köşelerine odaklanarak konuyu çevreleyecek şekilde olmalıdır.

Lipman (1996), soruların bir tartışma planı çerçevesinde genişleyebilmesinin pek çok yolu olduğunu belirtmiştir. Soruların biçimleri aynıdır fakat yapılan etkinliklerle birlikte temanın anlaşılması, farklı ders ve alanlara genellenmesi sağlanabilir. Tema hakkında düşünmeye ilk olarak "evet-hayır" cevaplı sorularla başlanmalıdır ve konunun anlatılması gerekmektedir. Bu tarz sorular temaya etkili bir giriş yapılmasını sağlamaktadır.

- o Okulunuzun/ evinizin yapılmasının bir hikâyesi var mıdır? Var ise anlatınız.
- o Ülkenizin bir hikâyesi var mıdır? Var ise anlatınız

Diğer yandan sorular yapılandırılırken bir önceki sorunun yanıtındaki her ayrıntı diğer soruda algılanmalı ve tekil konulardan çoğula, olumlu eylemlerden olumsuz eylemlere doğru yer değiştirme gerçekleştirilmelidir. Böylece yaratılacak karmaşa çocuğun düşünmesini sağlayacaktır (Lipman, 1996).

- o Senin elmaları portakallara tercih ediyor olman, elmaları portakallardan daha iyi yapar mı?
- o İyi şeyler olduğu halde pek çok şey de iyi olmak zorunda mı?

Seçilen temaların çocuğun yaşamında karşılaşacağı sorunlardan oluşması önemlidir. Böylece verilen probleme bir dizi alternatif çözüm üretilebilir. Bir sonraki soru tipi "Katılıyor musun? Katılmıyor musun?" olmalıdır. Hikâye hakkında

sorularla hikâye anlaşıldıktan sonra öğrenciler, anahtar temayı tartışarak onun bir tanımını yapmaya çalışırlar. Böylece temanın tanımı, öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda yapılmış olur (Lipman, 1996).

- o Hiç kimse bize nasıl yaşamamız gerektiğini söylemediği için özgürüz. Katılıyor musun?
- o Biz kendimizi özgür düşündüğümüz için özgürüz. Katılıyor musun?

Tartışma planlarındaki soru tiplerinden bir diğeri, kişileri hayrete düşürecek, sıçrama tahtası olarak kullanılacak bir problemdir. Bu problemin şekli bir fıkra, atasözü, hikâye ya da sadece bir özellik olabilir. Tartışma planlarında sorular, genellikle basitten karmaşığa, belirgin konulardan belirsiz konulara doğru ardışık şekilde ilerlemelidir. Bu soruların başlangıcında okuyucunun kendi fikirleri önemli olsa da, soruların sonunda tarafsız görüşler ve çoğunluğun kararı olduğu görülür (Lipman;1996). Bir şeyi yapmakla bir şeyin olması arasındaki fark nedir?

- o Bir şeyi yapmakla onun iyi olması arasındaki fark nedir?

Tartışma planlarında eğitici hikâyelerin seçilmesi oldukça önem taşımaktadır. İlmli bir tartışma planında seçilen hikâye, temanın üstünde durduğu ve vurgu yaptığı çeşitli eğitimsel yorumlar içermelidir Lipman (1996).

- o Ağaçları anlayabiliyor musun?
- o Öğretmeninini seni anladığını nasıl anlayabilirsin?

Bir tartışma planında eğitimsel olarak tek bir tema çerçevesinde düşünülerek tartışmalar yapılmıştır. Eğitimsel bir tartışma planı, bireylerin sağduyularını kullanarak yanıtladıkları sorulardan oluşmaktadır. Aşağıdaki sorular, tartışmanın kısaca hangi sıra ile devam etmesi gerektiğini özetlemiştir:

Şekil 2.2. Düşünme Sorularının Sınıflandırılması

Düşünme İçin Hikayeler: Tartışma Soruları	Soruların Bilişsel Fonksiyonları
1. Ne düşünüyorsun..... x?(Çocuğun adı)	Dikkatle odaklanma
2. Bununla ilgili görüşün nedir?	
3. Bunu neden söyledin?	Mantıklı Düşünme
4. Bir sebep söyler misin?	
5. B undan ne anlıyorsun...?	Keşfetme/analiz/ sınıflama
6. Bunu biri bize açıklayabilir mi?	
7. Herhangi biri farklı bir düşünceye/örneğe/ fikre sahip mi?	Alternatif bakış açısı üretme
8. Kim bunun hakkında bir şey söyleyebilir?	
9. Eğer doğruysa biz nasıl anlatabiliriz?	Gerçekleri test etme
10. Nasıl bilebiliriz?	
11. Kim...katılıyor/ katılmıyor?	Diyalogun tartışılması ve desteklenmesi
12. Ne söylediğimizi kim hatırlatacak?	
13. Hangi fikirleri karşılaştırdık?	Özetleme

Kaynak: Fisher, R. (1996: 13) Stories For Thinking

Tartışılan sorunlar tartışma planları dâhilinde eleştirel düşünmeye yol göstermelidir. Tartışılan sorunlar topluluk içinde bir çözüme kavuşturulmalı, temayla ilgili varılan görüş doğrultusunda yaratıcı yazılar yazılmalı, görseller tasarlanmalı ve böylece temanın içeriği genellenmelidir. Bu şekilde yapılan hikâyeler yoluyla düşünme derslerinin eleştirel düşünmeyi geliştirebileceği düşünülmektedir.

2.9. İlgili Araştırmalar:

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Direk (1995), Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğünün izniyle Küçükyalı ve Kasımpaşa Çocuk Esirgeme Kurumu yuvalarında (9-12 yaş) üç ayrı grupla iki yıl süreyle Lipman'ın Pixie adlı orijinal programının Türkçeye uyarlanması ile ortaya çıkan "Zeyno" programını uygulamıştır (Akt: Direk, 2004).

Direk (1997), Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı çocuk yuvalarında eğitim verecek öğretmenleri yetiştirmek amacıyla "Çocuklar İçin Felsefe ve İnsan Hakları Eğitimi" çalışmayı yapmıştır. Bu çalıştay sonucunda öğretmenler bir yıl süreyle 16 çocuk yuvasında bu konu ile ilgili çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bu iki çalışmanın bulguları Türkiye Felsefe Kurumunun iznine tabidir. Araştırmaların bulgularına ulaşamamıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lipman ve Bierman (1970), ilköğretim 5. sınıftaki 40 öğrenciyle yaptığı çalışmada, Çocuklar İçin Felsefenin mantık, mantıksal muhakeme ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desen şeklinde tasarlanan çalışmada, deney grubuna 2,5 yıl boyunca hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda ise okul programına devam edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin öğrencilerin mantık, mantıksal muhakeme ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu şekilde etkilediğini göstermiştir.

Hope (1975), ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencisi (toplam 400 öğrenci) üzerinde yaptıkları çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe'nin eleştirel düşünme, toplumsal ilişkiler ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Kontrol grubunda okul programına devam edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 6. sınıf deney grubunda uygulanan hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin; eleştirel düşünme, toplumsal ilişkiler ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir. 5. sınıf deney gruplarında saptanan bulgularda ise okuduğunu anlamının yanı sıra entelektüel bağımsızlığa yönelik tutumlarda da artış tespit edilmiştir.

Charlann (1979), öğrenme güçlüğü olan çocuklarda Çocuklar İçin Felsefe'nin etkisini araştırmıştır. 5 çocuktan oluşan deney grubunda, eleştirel düşünme becerileri açısından kontrol grubuna göre anlamlı fark tespit edilmiştir.

Karras (1979), ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 150 öğrenciyle çalışmasını yürütmüştür. Bu çalışmada Çocuklar İçin Felsefenin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bir yıl boyunca haftada iki kez hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinden olan Harry Programı uygulanmıştır. Test edilen öğrencilerden alınan veriler, Çocuklar İçin Felsefenin eleştirel düşünme becerilerini olumlu şekilde etkilediğini göstermiştir.

Hope (1980), 400 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında Lipman ve Bierman'ın (1970) çalışmasına benzer bir araştırma tasarlamıştır. Araştırmada, Çocuklar için Felsefe'nin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, kişiler arası ilişkiler, merak duygusu ve düşünme becerilerinin önemine dikkat çekme gibi alanlara etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve kişiler arası ilişkilerde önemli gelişmeler gözlenirken, merak ve düşünme becerilerinin önemine dikkat çekme açısından olumlu yönde bir sonuca ulaşamamıştır.

Eğitim Test Servisi'nin (1980) yaptığı çalışmanın örneklemini yaşları 10–13 arasında olan 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın amacı, Çocuklar için Felsefenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, mantıksal çıkarımlar yapma ve matematik üzerindeki etkisini incelemektir. Deneysel desende tasarlanan bu çalışmada, deney grubuna 2 yıl boyunca haftada iki saat hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna özel bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın bulgularında; deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre okuduğunu anlama, matematik, eleştirel düşünme, mantıksal çıkarımlar yapma becerilerinin daha çok geliştiği gözlenmiştir.

Yeazell (1981), hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinden olan Harry" Programı'nı 5. sınıf öğrencilerine, 1 yıl tek seanslık oturumlar şeklinde uygulamıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiğini göstermiştir.

Reed ve Henderson (1981), ilköğretim 4. sınıflardaki 76 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, Çocuklar için Felsefe'nin, eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, New Jersey Eleştirel Muhakeme Testi (New Jersey Testing of Reasoning Skills; NJTRS) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme açısından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Cincuino (1982), ilköğretimin 5. ve 6. sınıflarındaki 50 üstün zekâlı öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, öğrencilerin zihinsel becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, kullanılan etkinlikler, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ve aileler yapılan eğitime yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Shipman (1982), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinden biri olan Harry programını, bir yıl boyunca haftada 2,5 saat uygulamıştır. Araştırmada Harry programı ile eleştirel düşünme, akıcı konuşma ve yaratıcılığın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Veriler, Eleştirel Düşünme Testi, düşündüklerini düzgün anlatmak için Akıcı Konuşma Testi ve Esneklik (yaratıcılık) Testleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin, fikirlerini akıcı bir dille ifade ettiği belirlenmiştir.

Shipman'ın (1983), araştırmasının çalışma grubunu ilköğretimin 5. sınıftan 7. sınıfa kadar olan yaklaşık 2200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Çocuklar İçin Felsefenin, düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Çocuklar İçin Felsefe programı içinde yer alan düşünme becerilerini değerlendirmek için tasarlanmış Sorgulama Görevi 4 Testi (Questioning Task 4) ile toplanmıştır. Stajyer öğretmenlerin, Çocuklar İçin Felsefe programını anlamaları ve uygulamalarındaki farklılıklar, öğrencilerin geçmiş özellikleri ve becerileri, okul sistemindeki örneklemin çok çeşitlilik göstermesi bu araştırmanın olumsuzlukları olarak belirtilmiştir. Bu olumsuzluklara rağmen deney grubundaki öğrencilerin

kontrol grubundakilere göre düşünme becerileri testindeki puanlarında önemli bir artış olduğu saptanmıştır.

Haws (1983), ilköğretim 6. sınıfta okuyan 56 öğrencinin katıldığı deneysel çalışmasında, Çocuklar İçin Felsefenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini üç ayrı yöntemle karşılaştırarak belirlemeye çalışmıştır. Bu yöntemler; a) bir mantıksal muhakeme yöntemi, b) bir diyalog yöntemi, c) mantık/ diyalog bireşim yöntemidir Ölçme aracı olarak sorgulama görevi 4 (Questioning Task 4) ve Ahlaki Yargılama Görüşmesi Testi (Moral Judgment Interview) kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine yönelik veri analizinde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Eleştirel düşünme becerisi gelişimleri açısından deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Çoklu karşılaştırmalar analizi, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı 1. deney grubunun hem eleştirel düşünme hem de ahlak muhakemesi becerilerinde gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Mantık/diyalog bireşim yöntemi ile diğer 2 deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Reed ve Henderson (1984), ilköğretim 7. sınıflarda yaptığı çalışmada, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin çocuklarda analitik düşünmenin öğretimine etkisini incelemiştir. Araştırma 3 yıl sürmüş ve araştırmacılar çalışmada tartışma yöntemlerini test etmişlerdir. Veriler, okuma testi ve eleştirel düşünmeyi ölçen NJTRS testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, analitik düşünmeye olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Iorio, Weinstein ve Martin (1984), 1981-83 yılları boyunca 3-6 sınıflardan 369 öğrenciyle yürüttükleri deneysel çalışmada, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve kişilik gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri, Eleştirel Düşünme Testi (NJTRS) ve Öğrenci Tanımlama Kontrol Listesi (Child Description Checklist) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri, çocukların eleştirel düşünme becerilerini artırmıştır. Öğretmenler,

öğrencilerin kişilik gelişimlerinde programın etkisinin, olumlu olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Martin ve Weinstein (1985), 1420 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada Çocuklar İçin Felsefenin, düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Harry, Mark ve Lisa Programları kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak eleştirel düşünme testi, okuduğunu anlama testi ve matematik (SRA) testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları öğrencilerin, belirtilen tüm alanlarda geliştiğini göstermiştir.

Jenkins (1986), Çocuklar İçin Felsefe'nin, dil becerileri ve konuya ilgi uyandırma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada veriler, nitel ve eleştirel düşünme becerisi testinden (NJTRS) elde edilen nicel veriler ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; deney grubunda eleştirel düşünme becerileri açısından önemli düzeyde artış gözlenirken, öğrencilerin konuya ilgi duyması ve dil becerilerini kazanması konularında hikâyeler yoluyla düşünmenin olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Strohecher'in (1986), çalışmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinden 68 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın amacı, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, akıcı zihinsel düşünme yeteneği ve yaratıcılık becerilerine etkisini belirlemektir. Deney grubunda 9 ay boyunca Pixie programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, akıcı zihinsel düşünme yeteneği ve yaratıcılık testleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin performanslarının, kontrol grubundan yüksek olduğunu göstermiştir.

Schleifer, Lebuis ve Caron (1987), 8-9 yaşlarındaki 200 ilköğretim öğrencisine, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinden biri olan Pixie Programını uygulamıştır. Araştırmada hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, mantıksal ve ahlaki muhakeme yapmaya etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre;

çalışma grupları arasında mantıksal muhakeme becerilerinde ve öğrencilerin benlik algılarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Banks ve Collean (1987) Çocuklar İçin Felsefenin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemek için yaptıkları çalışmaya, 5 ilköğretim okulundan 272 öğrenci katılmıştır. Deney grubu, farklı sınıf seviyelerindeki 9 gruptan oluşmaktadır. Deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırma da şu hipotezler test edilmiştir. 1) Eşitlenmiş deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kaliforniya Başarı Testi'nden (CAT) elde ettikleri okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark vardır. 2) Eşitlenmiş deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kaliforniya Başarı Testi'nden (CAT) elde ettikleri dil becerileri puanları arasında anlamlı bir fark vardır. 3) Eşitlenmiş deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kaliforniya Başarı Testi'nden (CAT) elde ettikleri matematik puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilere öntest olarak uygulanan CAT'teki başarılarının denklilikleri varyans analizi kullanılarak belirlenmiştir. Programın sonunda okuduğunu anlama, dil becerileri ve matematik test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Okuduğu anlama ve dil becerileri puanlarında 4. sınıf deney grupları lehine farkın anlamlı olduğu belirtilmiştir. Matematik testi puanları açısından 5. sınıf deney grupları lehine farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. 2. sınıf seviyesinde ise istatistiksel olarak belirtilen alanlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırmanın yorumlarında, Çocuklar İçin Felsefe'nin öğrencilerin test puanlarında ilerlemeler gözlemlendiği halde gelecekte yapılacak araştırmalarla, öğretmenlerin programı uygularken yapacakları analizler ile Çocuklar İçin Felsefe'nin etkisinin farklı alanlarda farklı sınıf seviyelerinde uygulanması ile desteklenmesi gerektiğini belirtilmiştir.

Eimers (1987), yaptığı çalışmada; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini ve tutumlarını yansıtma etkisini incelemiştir. Örneklem 18 ile 23 aday öğretmenden oluşmuştur. 6 haftalık zaman diliminde yapılan iki çalışma, haftada 2,5 saat boyunca sürmüştür. Çalışmanın deney grubunda yansıtıcı düşünme yönergesi (RTI), kullanılarak okul programında yer alan hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinden

olan Harry Programı'nın öğretimi, kontrol grubunda ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi derslerinde öğretilen öğretim kuramlarının bir bileşimi (klasik öğretim) kullanılmıştır. Muhakeme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerinde ulaşılan noktayı ölçmek için NJTRS ve Watson-Glasser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi Testi kullanılmıştır. Araştırmaların sonucunda yansıtıcı düşünme içeriği (RTI) ve hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Meyer (1988), ilköğretimde yaşları 8-10 arasında değişen öğrencilerle yaptıkları yarı deneysel araştırmada, Pixie Programının eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Eleştirel düşünme becerisini ölçmek için NJTRS ve Metropolitan Başarı Testi kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçlar, programın düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemediğini göstermektedir. Bunun yanında öğrenci görüşmelerinden toplanan diğer verilerle, zihinsel becerilerdeki artışın programın sonucundan kaynaklandığına işaret edilmiştir.

Allen (1988a), Çocuklar İçin Felsefe'nin eleştirel düşünmeye etkisini incelemiştir. Araştırmacı deney grubundaki 23 öğrencinin New Jersey Akıl Yürütme Testi (New Jersey Testing of Reasoning Skills, NJTRS) ile ölçülen eleştirel düşüncelerinde önemli bir artış olmadığını bulmuştur.

Allen (1988b), Çocuklar İçin Felsefe'nin zayıf okuyucuların okuduğunu anlama test puanlarını arttırmada etkili olduğunu bulmuştur.

Browning (1988), hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinden biri olan Harry Programı'nın kullanıldığı üç farklı öğrenci topluluğunda öğretmenlerin olumlu deneyimlerine ait betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarında özel eğitim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu etki sağlandığı belirtilmiştir.

Camhy ve Iberer'in (1988) çalışmalarının amacı; Çocuklar İçin Felsefe'nin ilk ve orta öğretim öğrencilerinin kişilik gelişimlerine ve zihinsel ilerlemelerine

etkisini incelemektir. Araştırmanın sonunda, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin muhakeme yeteneği ve yaratıcı (esneklik) düşünme konularında kontrol grubuna göre gelişme gösterdiği gözlenmiştir.

Garcia, Moreno, Pascual ve Traver (1988), 3 lisede yaptıkları Çocuklar İçin Felsefe Programı uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre genel bilişsel yetenek (NJTRS) ve okuduğunu anlamada (RAVEN) ilerleme gösterdiği, özel bilişsel yeteneklerde ve kişilik gelişiminde ise ilerlemenin olmadığı bulunmuştur.

Slade (1988), Çocuklar İçin Felsefenin, mantıksal ve matematik becerilerine etkisini inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın iki deney grubundan birinde 15 üstün zekâlı matematik öğrencisi, ikincisinde matematik alanında yetersiz 10 öğrenci ve kontrol grubunda ise aynı kişisel özelliklere sahip iki farklı grup vardır. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney gruplarının NJTRS testi ile ölçülen mantıksal becerilerinde ilerleme kaydedildiği, matematik becerilerinde ise herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Slattery (1989), ilköğretim 4. ve 5.sınıflarda yaptığı deneysel çalışmanın; çalışma grubunu 154 öğrenci oluşturmaktadır. Mantıksal dil eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı ile öğretim yapılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Bu eğitimde okuduğunu anlamaya etki ettiği düşünülen beş boyut ele alınmıştır. Bunlar; el yazısı, hikâyenin yapısı, uygulama yapan kişinin tutumu, öğrencinin bilişsel yetenekleri, uygulanan planlar ve sosyal hareketlilik. Zihinsel gelişim ve eleştirel düşünmenin mantıksal dil öğretimi ile ilişkilendirilmesinde, Piaget ve Vygotsky'nin önerdiği formal bakış açısı kıyaslamaları, informal mantık ölçütleri ve geri çevrilen formal mantık kıyaslamaları ve kabul edilen zihinsel modellemeler kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okumalarının incelenmesiyle elde edilen bulgular, hikâyenin okunmasından sonra, diyalog tekniğinin kullanılmasının ortak soruşturmayı

desteklediği yönündedir. Okuduğunu anlama testinden elde edilen sonuçlar, alt-sosyo ekonomik düzeydeki 5. sınıf deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır.

Banks (1989), yaptığı çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe'nin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada Dil testi ve Kaliforniya Başarı Testi (CAT) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin dil testi ve okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanlarda önemli bir artış olduğunu göstermiştir.

Murris (1992), yaptığı çalışmada Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında resimli kitapların felsefe öğretiminde kullanılmasının öğrencilerde, düşünme, dinleme, kendini ifade edebilme, tartışma ve münazara becerilerini, güven ve öz saygılarını geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Çalışma 18 okulda yürütülmüştür. (İlköğretim Okullarında Okuma Becerilerini Geliştirme Projesi). 6 okulda düşünme becerileri okunacak metinlerle birlikte verilmiş, 6 okulda sadece okuma etkinlikleri yapılmış ve 6 okulda ise okul programı uygulanmıştır. Araştırmacılar, katılımcıların kişisel değerlendirmelerinden yola çıkarak tartışma verilerini toplamışlar ve analiz etmişlerdir. Programın sonunda öğrencilerin düşünme, muhakeme, dinleme, kendini ifade edebilme, tartışma ve münazara becerilerinin geliştiği, güven ve öz saygı kazandıkları gözlenmiştir.

Chamberlain (1993), araştırmasında Çocuklar İçin Felsefe ile üstün yetenekli öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Hikâyeler yoluyla düşünmenin bir parçası olan Harry Programı'nın etkisini değerlendirmek için eleştirel düşünme becerileri, ilköğretimin 4. ve 5. sınıfında akademik olarak üstün yetenekli 80 öğrenciye 12 haftadan fazla uygulanmıştır. Deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri (felsefe), kontrol grubunda ise her gün 1 saat okuma, yazma ve tartışma (edebiyat) yapılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin analizinden faydalanılmıştır. Araştırmada nicel veriler; eleştirel düşünme ile ilgili olan NJTRS ve Ross Üst Bilişsel Süreç Testinden (Ross Test of Higher Cognitive Processes), nitel veriler ise; grup tartışmalarının ses kayıtları ile öğrencilerin her tartışma oturumunda yazdıkları günlüklerden

toplanmıştır. Felsefe günlüklerinin kullanılması ile öğrencilerin düşüncelerinin mantık, üst biliş ve istek üzerinde odaklanması sağlanmıştır. Tartışmalara ait oturumların ses kayıtları 2, 5, 8 ve 11. haftalarda kodlanmıştır. Ayrıca sınıf tartışmalarındaki öğrenci cevapları kodlanarak frekansları hesaplanmıştır. Benzer fikirlerin kümelenerek kategorileşmesi ile temaların, örneklerin ve öğrenci günlüklerinin analizi ortaya çıkmıştır NJTRS Testine göre, felsefe konu puanları, edebiyat konu puanlarına göre önemli artış ($p < .05$) gösterirken; Ross testinde böyle bir etki görülmemiştir. Grup tartışmalarının ses kayıt kopyaları, felsefe grubundaki örnek oturumda eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından yüksek bir yüzde göstermektedir. Birebir öğrenci yanıtlarının yüzdesi, felsefe grubu lehine 11. haftaya kadar (%54) 2 kat artarken; edebiyat grubunun yüzdelerinin her oturumda geriye düştüğü görülmektedir. Çalışma sonunda felsefe grubundaki öğretmen konuşmalarının yüzdesi, edebiyat grubundakinin yarısı kadar olduğu bulunmuştur.

Williams'ın (1993) araştırmasında çalışma grubunu 11-12 yaşları arasında olan 32 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır, Çalışmanın deney grubunda Çocuklar İçin Felsefe kullanılmış, kontrol grubunda ise dilbilgisi dersi verilmiştir. Koşullar yansız olarak eşitlenmiştir. Araştırmanın amacı, Çocuklar İçin Felsefe' nin düşünme becerileri ve öğrencilerin kişilerarası ilişkileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, 27 tartışma oturumundan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Londra Okuma Testi, deney grubuna uygulanan anket ve video kayıtlarının analizinden oluşmuştur. Öğretmenler 2 gün başlangıç eğitimi almışlar ve yılın başından sonuna kadar ilerleyen tartışmaları karşılaştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, Londra Okuma Testi ile elde edilen okuma becerileri açısından deney grubunda istatistiksel olarak önemli artış olmasına karşın kontrol grubunda artış gözlenmemiştir. Son testler ile video kayıtların analiz sonuçları birbiri ile tutarlıdır. Deney grubunun video kayıtlarının analizinde mantıksal davranışlarda önemli artış olduğu göze çarpmaktadır. Anketler, deney grubunun eleştirel muhakeme becerilerinde, kendine güven ve ısrar etme konularında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ileri göstermiştir. Öğretmen gözlemleri, Çocuklar İçin Felsefe'nin kişilerarası ilişkileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, Çocuklar İçin

Felsefe ile görüşleri dinleme, tartışırken kontrollü olma, yanıtları küçümsememe ve grup etkileşimi sağlama konularında anlamlı farklar göstermişlerdir.

Dyfed Country Council (1994), araştırmasında, Çocuklar İçin Felsefenin öğrencilerin kendine güvenlerine, düşünme ve dil becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmasında tüm sınıfı tartışmaya yönlendirmek için Murriss'in (1992) "Resimli Kitaplarla Felsefe Öğretimi"ni kullanmıştır. Çalışma grubunu, 18 ilkokuldaki ana sınıfında bulunan 229 öğrenci oluşturmaktadır. Okullar yansız seçimle tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 1. deney grubunu oluşturan 6 okulda düşünme becerileri dinlenecek metinlerle birlikte verilmiş, 2. deney grubunu oluşturan 6 okulda sadece dinleme etkinlikleri yapılmış ve kontrol grubundaki 6 okulda ise okul programı uygulanmıştır. 1. deney grubuna akademik yılın çoğunda (% 83) haftada 2 saat Çocuklar İçin Felsefe uygulanmıştır. Ölçme araçları olarak; öğretmen anketleri, öğrencilerin kişisel sorgulamalarında okuma temelli tutumlarını ölçen bir ölçme aracı, okuma hatası analiz envanteri, okuduğunu anlama başarı testi ve İngiliz Beceri ölçeklerinden olan Kelime Tanıma Testi (dinleme) ile Matris Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; standart testlerle yapılan ölçümlerde gruplar arasında farklılık olmadığı kanıtlanmıştır. Bununla beraber diğer ölçme araçlarından elde edilen verilerde, kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında, hem Çocuklar İçin Felsefede grubunda hem de dinleme etkinliklerinin yapıldığı grupta anlamlı fark görülmüştür. Aynı zamanda Çocuklar İçin Felsefe, 1. deney grubundaki çocukların kendine güven duymalarını, sağlamış ve düşünme ve dil becerilerini geliştirmiştir.

Sasseville (1994), araştırmasında Çocuklar İçin Felsefe'nin, özsayı, eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma grubu, 3 - 6. sınıfa kadar 4 deney grubundaki 96 öğrenci ve 5 kontrol grubundaki 123 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise okul programına devam edilmiştir. Araştırma 4 kısma ayrılmış ve her çeyrekte çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında; deney grubundaki öğrenciler, 1. ve 2. çeyrekte kontrol grubuna göre özsayı ve eleştirel düşünme alanlarında anlamlı fark göstermektedir. Ancak 3. çeyrekte özsayı alanında anlamlı fark görülmemiştir. Araştırmacı 4. çeyrekte öğrencilerde özsayıda

önemli bir düşünüş gözlemlerken eleştirel becerilerde herhangi bir değişme olmadığını gözlemiştir.

Morehouse ve Williams (1998), ilköğretim 6. sınıfta yaptıkları çalışmada Çocuklar İçin Felsefede kullanılan tartışma becerilerinin öğrencilerin düşünme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin tartışma sorularına verdikleri yanıtların analizi ile belirlenmiştir. Araştırma, kontrol grubunda 37 öğrenci, 1. deney grubunda 32 öğrenci (Çocuklar İçin Felsefe Programı 1 yıl uygulandıktan sonra) ve ikinci deney grubunda (Çocuklar İçin Felsefe Programı 2 yıl uygulandıktan sonra) ise 40 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın sonunda kontrol grubu ile 2. deney grubu arasında tartışma becerileri açısından 2.deney grubunun lehine farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Daniel (1998) araştırmasında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde Çocuklar İçin Felsefenin geliştirdiği eleştirel düşünme becerisinin etkisini incelemiştir. 4 ve 13 öğretmenden oluşan iki farklı araştırma yapılmıştır. Çocuklar için Felsefe yönteminde hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde 9 hafta ve ikincisinde 15 hafta boyunca haftada iki saat tartışma yapılmıştır. Araştırmanın verileri oturum belgelerinin analizi, kişisel görüşme ve kısa sorgulamalardan oluşmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; felsefik tartışma etkinliklerinin öğretmenlerin yaptığı uygulamalı eğitimi ve eleştirel düşünmenin gelişimini desteklediği görülmektedir.

Chang (1999) çalışmasının asıl amacının, okul programındaki ders hedeflerinden olan düşünme becerilerini değerlendirmek ve bir grup ilköğretim öğrencisi üzerinde pilot olarak uygulanacak hazırlık çalışmalarını tasarlamak olduğunu bildirmiştir. Dersler tasarlanırken bu alandaki bir takım gelişmeler özellikle Freustein'nin "Araçla Zenginleştirme Fikirleri" ve Lipman'ın "Çocuklar İçin Felsefe" çalışmalarından yararlanılmıştır. Araştırma, bir ilköğretim okulunda, toplam 17 hafta sürmüştür. Belirtilen iki kuramın birlikte kullanılmasıyla nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Programın öğretimi 12 dersten oluşmuş, her ders yaklaşık 1 saat sürmüştür. Derslerde 12 başlık kullanılmıştır. Bunlar: sınıflama, gruplandırma,

analiz etme, yaratıcılık, muhakeme yapma, tanımlama, mantıksal düşünme, karşılaştırma, düzenleme, gösterme, geçiş yapma ve genellemedir. Araştırmanın verileri, eleştirel düşünme testinin deney ve kontrol grubuna ön ve son test olarak uygulanmasıyla toplanmıştır. Kişilerle her dersle ilgili deneyimleri hakkında araştırma boyunca düzenli olarak görüşmeler yapılmıştır. Dersler, grubun sınıf öğretmeni tarafından gözlemlenmiş ve hem video kaydına hem de ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın 2 asistanı da 7 ders boyunca gözlem yapmıştır. Araştırmacılar, araştırma süresince bir araştırma günlüğü tutmuşlardır. Programın sonunda kişiler fazladan iki teste (Yaratıcı düşünme becerileri ve kişilerin hazırlıklarıyla ilgili testler) daha yanıt vermişlerdir. Bu testler kontrol grubuna da uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldığında sınıflama, gruplandırma, analiz etme, yaratıcılık, muhakeme yapma, tanımlama, mantıksal düşünme, karşılaştırma, düzenleme, gösterme, geçiş yapma ve genelleme açısından deney grubu lehine anlamlı sonuçlar gözlenmiştir. Ayrıca bu sonuçlara göre, öğrencilere düşünme becerilerini öğretirken, kazanım, problem bulguları, farkına varma, planlama, analiz ve sentez yapma, verileri kontrol etme ve işleme, değerlendirme ve yargılama, geçiş yapma ve genelleme, iletişim, yaratıcılık, ifadenin düzgünlüğü, orijinallik ve detaylandırma konularının öğretim planlarında belirtilen iki kurama uygun hazırlanması önerilmektedir.

Hubble (2001), çalışmasında "hikâyeler okunduğunda okuyucunun beyninde neler olduğunu" incelemeyi amaçlamıştır. Bu, 10 yaşında bir kızın verdiği yanıtlar ile yapılan bir vaka çalışmasıdır. Katılımcı, öğretmeni yüksek sesle okuma yaptığı sürece düşüncelerini yazmış, sonra aynı metni sessiz okumuş ve metin hakkında grup tartışması yapmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencinin zihinsel becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, Rosenblatt'ın İnsan İlişkileri Analizi Teorisi, Vygotsky'nin Yakınsal Bölge Gelişimi Teorisi ve Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe teorisini ayrıntılarıyla inceleyip desteklemektedir.

Campbell (2002), iki ilköğretim okulunda Çocuklar İçin Felsefe'nin dil becerileri, öğrencilerin sözlü katılımlarındaki isteklilik, kendine güven ve sözel

muhakeme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın verilerini, son test anketleri, odak görüşmeleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doğrudan gözlemler oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, Çocuklar İçin Felsefe'nin grup tartışmasına başlamayı ve dinlemeyi geliştirdiği yönündedir. Öğretmenler, Çocuklar İçin Felsefe'nin okul programlarındaki diğer bölümlere transfer edilmesi gerektiğini ve öğrencilerin sosyal becerilerinde artış gözlediklerini belirtmişlerdir.

Ferriera (2004), uluslar arası çift dilde ğretim yapan dini temelli özel bir okulda çoğunluğu orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip 10 kız, 11 erkek ğrenci (n=21) zerinde 1 yıl süren çalışma yapmıştır. Bu araştırma ile ilköğretim 5. sınıfta Çocuklar İçin Felsefe'nin, fen temelli yöntem becerilerinin öğretimine etkisini incelemiştir. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri (Harry'nin Fen Keşifleri), fen eğitimine uygulanmıştır. Hikâyeye eşlik eden pek çok duyunun kullanıldığı etkinlikler tasarlanmıştır. Tasarlanan sorulara cevap vermede felsefik tartışmalarla benzerlikler kurulmuştur. Veriler, öğrencilerle yapılan görüşmeler, ğrenci yansıtıcı çalışma kğitleri, öğrendiğini değerlendirme yazıları, tüm sınıf oturumlarının ses kayıtları, tüm sınıf ve küçük grup tartışmalarını kapsayan bir sınıf oturumunun video kaydı yoluyla toplanmıştır. Bazı anahtar bulgular, hikâyelerin, etkinliklerin ve diyalogların, öğrencilerin dil becerilerini ve öğrenmelerini geliştirdiği yönündedir. Bu bulgulara göre, pek çok duyunun işe koşulduğu etkinlikler, diyaloga olduğu gibi öğrencilerin gözlem yapmasına, sonuç çıkarma becerisine de yardım eder. Diyalog, ğrencilerin kendini düzeltmelerini ve arkadaşlarının konu ile ilgili düşünmelerini sağlamaktadır. Bununla beraber bazı öğrenciler, iyi bir diyalogun etkilerine dair teoriler geliştirmektedir.

Marashi'nin (2007) alışmasının amacı, Çocuklar İçin Felsefe'nin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde araştırmacı topluluk yönteminin etkisini incelemektir. Araştırma, Ahwaz Nemooneh Dulaty Okulu'nda yürütülmüştür. Araştırmanın alışma grubunu 8. sınıftaki 60 ğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak NJTRS testi kullanılmıştır. Testin iç tutarlılığı ölçülmüş; Cronbach alfa değerini .70 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri kullanılmış ve kontrol grubunda ise okul programına devam

edilmiştir. Araştırmanın sonuçları; eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sorgulama yönteminin etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu yöntemin Ahwaz Nemooneh Dulaty Okulu'ndaki erkek öğrencilerin muhakeme becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak; yurt içinde hikâyeler yoluyla düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bununla birlikte yurt dışında bu alanda daha çok deneysel çalışmalar yapıldığı dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ana sınıfından lise son sınıfa kadar olan okul yaşamlarında, bununla beraber üstün zekâlılarda, hikâyeler yoluyla düşünmenin eleştirel düşünme, okuduğunu ve dinlediğini anlama, matematik, problem çözme gibi pek çok alana etkisi incelenmiştir. Bu deneysel çalışmaların sonucunda hikâyeler yoluyla düşünmenin bireylerin zihinsel ve anlama becerilerinde, matematik ve fen gibi derslerde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ KESİM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde ölçme araçlarından elde edilen bulgular araştırmanın denenceleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmada ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, yansız yöntemle bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerle hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri ile öğretim yapılırken kontrol grubunda ise 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programının ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılmıştır. Böylece bu araştırmada, hikâyeler yoluyla düşünmenin okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testinden" ve "Dinlediğini Anlama Başarı Testinden" elde edilen puan ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testinden" ve "Dinlediğini Anlama Başarı Testinden" elde edilen ön test-son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve eşli gruplar t testi sonuçları araştırmanın denenceleri doğrultusunda sunulmuştur.

3.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 1. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programının ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden elde edilen puan ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.1' de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Son Test Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	37	28.08	5.21	72	.20	.83
Kontrol	37	27.83	4.90			

Çizelge 3.1 deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden aldığı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$t=.20$, $p>.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($\bar{X}=28.08$), kontrol grubundaki öğrencilerden ($\bar{X}=27.83$) yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir. Bu bulgu; Hikâyeler Yoluyla Düşünme etkinliklerinin öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programının ön gördüğü etkinliklere göre etkili olmadığını göstermektedir. Yani araştırmanın 1. denencesi doğrulanmamıştır.

3.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 2. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programının ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden elde edilen puan ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.2'de sunulmuştur.

Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Grubu "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" Son Test Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	37	24.24	6.38	72	.32	.75
Kontrol	37	23.72	7.38			

Çizelge 3.2'ye bakıldığında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden aldığı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$t=.32$, $p>.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($\bar{X}=24.24$), kontrol grubundaki öğrencilerden ($\bar{X}=23.72$) yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir. Bu bulgu; Hikâyeler Yoluyla Düşünme etkinliklerinin öğrencilerin "dinlediğini anlama" düzeylerini artırmada 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programının ön gördüğü etkinliklere göre etkili olmadığını göstermektedir. Yani araştırmanın 2. denencesi doğrulanmamıştır.

3.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 3. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden elde edilen ön test-son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.3'te sunulmuştur.

Çizelge 3.3. Deney Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön Test- Son Test Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntest	37	25.89	6.13	72	3.02	.005
Sontest	37	28.08	5.21			

Çizelge 3.3.'de deney grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$t=3.02$, $p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=25.89$), ön test ($X=23.72$) puanından yüksektir. Bu bulgu; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. 3. denence doğrulanmıştır.

3.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 4. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden elde edilen ön test-son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge3.4'te sunulmuştur.

Çizelge 3.4. Deney Grubu "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" Ön Test-Son Test

Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntest	37	22.02	6.17	72	3.42	.002
Sontest	37	24.24	6.38			

Çizelge 3.4' te deney grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$t=3.42$, $p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=24.24$), ön test puanından ($X=22.02$) yüksektir. Bu bulgu; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin "dinlediğini anlama" düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. 4. denence doğrulanmıştır.

3.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 5. 2005-2006 yılı Türkçe dersi öğretim programının ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden elde edilen ön test-son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.5.'te sunulmuştur.

Çizelge 3.5. Kontrol Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön Test- Son Test Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu	Öntest	37	25.16	6.01	36	3.93	.000
	Sontest	37	27.83	4.90			

Çizelge 3.5.'de kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$t=3.93$, $p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=27.83$), ön test ($X=25.16$) puanından yüksektir. Bu bulgu; 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. 5. denence doğrulanmıştır.

3.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 6. 2005-2006 yılı Türkçe dersi öğretim programının ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden elde edilen ön test-son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge3.6'da sunulmuştur.

Çizelge 3.6. Kontrol Grubu "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" Ön Test-Son**Test Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları**

Gruplar		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu	Öntest	37	23.48	6.50	36	.18	.85
	Sontest	37	23.72	7.38			

Çizelge 3.6'da kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$t=3.42$, $p>.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=23.72$), ön test puanından ($X=23.48$) yüksektir. Bu bulgu; 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "dinlediğini anlama" düzeylerini artırmada etkili olmadığını göstermektedir. 6. denence doğrulanmamıştır.

Bununla beraber üçüncü ve beşinci denencelerin bulguları aşağıda özetlenmiştir. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden elde edilen ön test-son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.7.'de sunulmuştur.

Çizelge 3.7. Çalışma Grupları "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön Test- Son**Test Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları Özet Tablosu**

Gruplar		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	37	25.89	6.13	36	3.02	.005
	Sontest	37	28.08	5.21			
Kontrol Grubu	Öntest	37	25.16	6.01	36	3.93	.000
	Sontest	37	27.83	4.90			

Çizelge 3.7.'den de anlaşılacağı gibi çalışma gruplarındaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında

anlamli bir farklılık olduğu gör÷lmektedir [$t=3.02$, $p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test ($X=28.08$) ve ön test ($X=25.89$) puanlarına bakıldığında, farklılığın son test puanları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak kontrol grubuna ait verilere bakıldığında, kontrol grubunun son test okuduğunu anlama başarı testi puanı ($X=27,83$) ile ön test okuduğunu anlama başarı testi puanı ($X=25.16$) arasındaki farklılığın [$t=3.93$, $p<.05$] deney grubuna oranla daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilerden yola çıkarak 2005-2006 yılı Türkçe dersi öğretim programının öngördüğu etkinliklere göre yapılan öğretim "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubuna oranla daha etkili olmuştur.

Son olarak dördüncü ve altıncı denencelerin bulguları aşığıda özetlenmiştir. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden elde edilen ön test-son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve eşli gruplar t testi sonuçları Çizelge 3.8.'de sunulmuştur.

Çizelge 3.8. Çalışma Grubu "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" Ön Test-Son Test Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi Sonuçları Özet Tablosu

Gruplar		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	37	22.02	6.17	36	3.42	.002
	Sontest	37	24.24	6.38			
Kontrol Grubu	Öntest	37	23.48	6.50	36	.18	.85
	Sontest	37	23.72	7.38			

Çizelge 3.8.' de çalışma gruplarındaki öğrencilerden "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında sadece deney grubu lehine anlamli bir farklılık olduğu gör÷lmektedir [$t=3.42$, $p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=24.24$), ön test puanından ($X=22.02$) yüksektir. Bu bulgu; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin

"dinlediğini anlama" düzeylerini artırmada kontrol grubuna göre etkili olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisi araştırmanın bulguları ve denenceler doğrultusunda değerlendirilip tartışılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar

Denence 1: Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programının ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın birinci denencesinden elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden aldığı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$t=.20$, $p>.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ($X=28.08$), kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından ($X=27.83$) yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir. Araştırmanın bulguları birinci denenceyi destekler nitelikte değildir. Bu bulguya göre; Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli yaklaşımlardan da yararlanılmıştır. Kontrol grubunda bu öğrenci merkezli yaklaşımlardan sebep-sonuç ilişkisi kurma, ana fikir bulma, görselleri yorumlama, metnin anlamını tartışma, konuyla ilgili hoşça giden ve gitmeyen yönleri tartışma, paragraf yazma, tahmin etme, drama, hikâye unsurları gibi etkinlikler kullanılmıştır. Deney grubunda kullanılan

hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri akademik başarı, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerinde etkili sonuçlar veren bir uygulamadır. Ancak çok sayıda öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasını öngören yeni Türkçe Öğretim Programına göre, tek başına bir etki yaratamadığı söylenebilir. Ayrıca yapılandırmacılıkla ilgili yapılan araştırmalar (Doğan, 2006: 476; Taşdelen, Altun, Köseoğlu ve Geban, 2006: 409; Akt: Beyazıt, 2007), bu yaklaşımın okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenlerden dolayı hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri, okuduğunu anlama üzerinde etkili olmamış olabilir.

İlköğretim çağındaki öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesinde düşünme eğitiminin önemi büyüktür. Aynı zamanda yurt dışında Çocuklar İçin Felsefe ile ilgili düşünme eğitimi okul öncesi dönemde başlamaktadır (Dyfed Country Council, 1994; Daniel ve Delsol, 2006). Ancak ülkemizde bu ders ilköğretim 2. kademesinde yer almaktadır. Dolayısıyla deney grubundaki öğrenciler önceden düşünme eğitimi almadıkları için yapılan etkinliklere uyum gösterememiş olabilir. Bunun sonucu olarak hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri okuduğunu anlama üzerinde etkili sonuçlar vermemiş olabilir.

Meyer (1988), ilköğretim düzeyinde yaşları 8-10 arasında değişen öğrencilerle yaptığı yarı deneysel araştırmasında, Pixie Programı'nın eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada eleştirel düşünme becerisini ölçmek için NJTRS ve Metropolitan Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, programın düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olmadığını göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Diğer taraftan yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocuklara felsefe öğretiminin daha uzun bir süreç gerektirdiği görülmektedir. Hikâyeler yoluyla düşünmenin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu bulan Lipman ve Bierman (1970), Eğitim Test Servisi (1980), Yeazell (1981), Reed ve Henderson (1984) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalarda araştırma süresi 1

yıldan fazla sürmüştür. Dolayısıyla, araştırmının bu sonucu okuduğunu anlama çalışmalarına ayrılan sürenin yeterli olmamasından kaynaklanabilir.

Ayrıca uygulama sırasında çoğunlukla tartışma yöntemi kullanılmıştır. Ancak öğrencilerin tartışma becerilerine sahip olmaması ve deney grubundaki öğrenci sayılarının fazla olması nedeniyle araştırmacı tartışmaları yönlendirmekte zorluklar yaşamıştır. Bu durum Hikâyeler Yoluyla Düşünme etkinliklerinin, okuduğunu anlama üzerinde etkili olmamasına neden olmuş olabilir.

4.2. İkinci Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar

Denence 2: Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programının ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın ikinci denencesinden elde edilen bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden aldığı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$t=.32$, $p>.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ($X=24.24$), kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından ($X=23.72$) yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir. Araştırmanın bulguları ikinci denenceyi destekler nitelikte değildir. Bu bulguya göre; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin öğrencilerin "dinlediğini anlama" düzeylerini artırmada 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre etkili olmadığı söylenebilir.

2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin, dinlediklerini zihinlerinde canlandırarak, sınıflayarak, sorgulayarak, ilişki kurarak, çıkarımlar yaparak, sonucu tahmin ederek, özetleyerek, değerlendirerek ve arkadaşlarıyla paylaşarak dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri de aynı amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak her iki grubun benzer

ortak amaçlar doğrultusunda yönlendirilmeleri her iki grup arasında farkın anlamlı çıkmamasına neden olmuş olabilir.

Aynı zamanda dinlediğini anlama hazırlık çalışmalarına ayrılan süre, deney grubundaki öğrencilerin bu beceriyi kazanmaları için yeterli olmamış olabilir. Bu nedenden dolayı her iki çalışma grubu arasında fark çıkmamış olabilir.

Diğer taraftan dinlediğini anlama çalışmalarında öğrenci sayılarının fazla olması nedeniyle, araştırmacı ilgiyi tartışmalara yönlendirmekte zorlanmıştır. Bu nedenden dolayı hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, dinlediğini anlama üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Hikâyeler yoluyla düşünme dinlediğini anlama üzerindeki etkisine yönelik çalışmalara bakıldığında ilköğretimde Murriss (1992) tarafından yapılan araştırma ve ana sınıfında uygulanan Dyfed Country Council (1994) projesinde, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki çocukların düşüncelerinde, dinlemelerinde, dil becerilerinde ve kendine güvenmelerinde önemli gelişmeler gözlemlendiği bulunmuştur.

Ayrıca Banks ve Collean (1987), hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerini kullanarak 2., 4. ve 5. sınıflarda yaptıkları çalışmada 4. ve 5. sınıflar düzeyinde dinlediğini anlamada anlamlı bir fark gözlerken 2. sınıf seviyesinde herhangi bir değişim gözlemediğini belirtmiştir. Campbell (2002) ise iki ilköğretim okulunda yaptığı çalışmada, hikâyeler yoluyla düşünmenin, dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin grup tartışmasını sağladığı ve dinlemeyi geliştirdiği yönündedir. Ancak bu çalışmanın sonuçları araştırmanın ikinci denencesini destekler nitelikte değildir.

4.3. Üçüncü Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar

Denence 3: Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın üçüncü denencesinden elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$t_{(72)}=3.02$, $p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=25.89$), ön test ($X=23.72$) puanından yüksektir. Araştırmanın bulguları üçüncü denenceyi destekler niteliktedir. Bu bulgu hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, deney grubundaki öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada etkili olması, yapılan uygulamada kullanılan hikâyelerin ve etkinliklerin öğrencilerin yaş düzeyine uygun olması ve öğrencilerin ilgisini çekmesinden kaynaklanabilir. Bu durum öğrencileri derse güdülemiş ve sonuç olarak okuduğunu anlama düzeylerini artırmış olabilir.

Erdoğan (2008) öykü, şiir, makale, karikatür gibi öğelerin kullanılarak olaylara felsefik konuşmalarla çözüm önerileri getirilmesinin, bilgi ve düşünce sisteminin akıcılığını ortaya çıkarmakta olduğu görüşündedir. Bu çalışmada da felsefik diyalogların kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasına kaynaklık etmiş olabilir.

Hikâyeler yoluyla düşünme okuduğunu anlama üzerindeki etkisine yönelik çalışmalara bakıldığında; Lipman ve Bierman (1970), ilköğretim 5. sınıfta hikâyeler yoluyla düşünmeyi içeren Harry Programını uygulamıştır. Kontrol grubunda okul programına devam edilmiştir. 2,5 yıl süren çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin mantık, mantıksal muhakeme, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiği gözlenmiştir.

Hope (1975) ise çalışmasında hikâyeler yoluyla düşünmenin eleştirel düşünmeye, toplumsal ilişkilere ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İlköğretim 5. ve 6. sınıflardaki 200 öğrenciden oluşan deney grubuna hikâyeler yoluyla düşünmeyi uygularken, 200 öğrenciden oluşan kontrol grubunda okul programına devam edilmiştir. Çalışmanın bulguları; hikâyeler yoluyla düşünmenin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Hope (1980), ilköğretim okullarında yaptığı değerlendirme çalışmasında deney grubuna hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerini uygulamıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmanın bulgularına göre hikâyeler yoluyla düşünmenin mantıksal dikkat çekme konusunda etkili olmadığı gözlenirken okuduğunu anlama, eleştirel düşünme düzeylerinde ve kişilerarası ilişkilerde önemli artışlar meydana getirdiği bulunmuştur.

Martin ve Weinstein (1985), deney grubunda yaşları 10-16 arasında değişen 1420 ilköğretim öğrencisine, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerini (Harry, Lisa ve Mark Programları) uygulamıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yanında eleştirel düşünme ve matematik becerilerinde de artış sağlandığı bulunmuştur.

Bununla birlikte ilköğretimde Yeazell (1981), Reed ve Henderson (1984), Banks ve Collean (1987), Allen (1988a), Banks (1989), Slaterry (1989), Murriss (1992), Williams (1993), Dyfed Country Council (1994) ve Hubble (2001) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, hikâyeler yoluyla düşünmenin zihinsel yetenek, eleştirel düşünme, kişilik gelişimi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın üçüncü denencesini destekler niteliktedir.

4.4. Dördüncü Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar

Denence 4: Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın dördüncü denencesinden elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden aldığı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$t(72)=3.42, p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=24.24$), ön test puanından ($X=22.02$) yüksektir. Araştırmanın bulguları dördüncü denenceyi destekler niteliktedir. Bu bulgu, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin öğrencilerin "dinlediğini anlama" düzeylerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin artması, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin odaklandığı sokratik sorgulamalarda öğrencinin kendi düşüncelerini açıklarken duyduğu isteklilikten kaynaklanabilir. Ayrıca çalışmada öğrenciler düşüncelerini açıklarken sınıf arkadaşları tarafından aktif bir şekilde dinlenilmesi ve saygı çerçevesinde eleştirilmesi bu sonucun bir nedeni olabilir.

Banks ve Collean (1987), ilköğretimdeki çalışmalarını 2, 4 ve 5. sınıf düzeyinde sürdürmüştür. Deney gruplarında uygulanan hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri ile matematik ve dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 4. ve 5. sınıflardaki deney gruplarında dil becerileri ve matematik alanında gelişme görüldüğü saptanmıştır. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın dördüncü denencesini destekler niteliktedir.

4.5. Beşinci Denenceye Ait Tartışma ve Yorumlar

Denence 5. 2005-2006 yılı Türkçe dersi öğretim programının ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın beşinci denencesinden elde edilen bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$t=3.93$, $p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=27.83$), ön test ($X=25.16$) puanından yüksektir. Bu bulgu; 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. 5. denence doğrulanmıştır. Bununla beraber araştırmanın üçüncü ve beşinci denenceleri birlikte incelendiğinde çalışma gruplarındaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t=3.02$, $p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test ($X=28.08$) ve ön test ($X=25.89$) puanlarına bakıldığında, farklılığın son test puanları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak kontrol grubuna ait verilere bakıldığında, kontrol grubunun son test okuduğunu anlama başarı testi puanı ($X=27,83$) ile ön test okuduğunu anlama başarı testi puanı ($X=25.16$) arasındaki farklılığın [$t=3.93$, $p<.05$] deney grubuna oranla daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilerden yola çıkarak 2005-2006 yılı Türkçe dersi öğretim programının öngördüğü etkinliklere göre yapılan öğretim "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubuna oranla daha etkili olmuştur.

Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, deney grubundaki öğrencilerin "okuduğunu anlama" düzeylerini artırmada etkili olması, yapılan uygulamada kullanılan hikâyelerin ve etkinliklerin öğrencilerin yaş düzeyine uygun olması ve öğrencilerin ilgisini çekmesinden kaynaklanabilir. Bu durum öğrencileri derse güdülemiş ve sonuç olarak okuduğunu anlama düzeylerini artırmış olabilir. Ancak araştırmacının, deney grubu ile ilk kez karşılaşması ve sınıfın özelliklerini bilmemesi ve kontrol grubunda ise sınıf öğretmeninin dersi işlemesi, kontrol grubunun deney grubuna göre daha etkili olmasını sağlamış olabilir.

Bununla beraber 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinlikler, kontrol grubunun deney grubuna göre daha etkili olmasını sağlamış olabilir.

Hope (1980), 400 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında, Çocuklar için Felsefe'nin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, kişiler arası ilişkiler, merak duygusu ve düşünme becerilerinin önemine dikkat çekme gibi alanlara etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve kişiler arası ilişkilerde önemli gelişmeler gözlenirken, merak ve düşünme becerilerinin önemine dikkat çekme açısından olumlu yönde bir sonuca ulaşamamıştır. Bu çalışmanın sonuçları araştırmanın beşinci denencesini destekler nitelikte değildir.

Lipman ve Bierman (1970), Eğitim Test Servisi (1980), Yeazell (1981), Reed ve Henderson (1984) yaptığı çalışmalar, hikâyeler yoluyla düşünme öğretimi yapılan deney gruplarının, kontrol gruplarına göre okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu yönde bir sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın beşinci denencesini destekler nitelikte değildir.

4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 6. 2005-2006 yılı Türkçe dersi öğretim programının ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın altıncı denencesinden elde edilen bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$t=3.42$, $p>.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=23.72$), ön test puanından ($X=23.48$) yüksektir. Bu bulgu; 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "dinlediğini

anlama" düzeylerini artırmada etkili olmadığını göstermektedir. 6. denence doğrulanmamıştır. Ayrıca araştırmanın dördüncü ve altıncı denenceleri karşılaştırıldığında çalışma gruplarındaki öğrencilerden "Dinlediğini Anlama Başarı Testi"nden aldığı ön ve son test puanları arasında sadece deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t=3.42$, $p<.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı ($X=24.24$), ön test puanından ($X=22.02$) yüksektir. Bu bulgu; hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin "dinlediğini anlama" düzeylerini artırmada kontrol grubuna göre etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin artması, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinde öğrencinin kendini ifade etmeye duyduğu isteklilikten kaynaklanabilir. Çalışmada öğrenciler düşüncelerini açıklarken, arkadaşlarının onu saygı çerçevesinde dinlemesi ve fikirlerini eleştirilmesi bu sonucun bir nedeni olabilir.

Hikâyeler yoluyla düşünmenin dinlediğini anlama üzerindeki etkisine yönelik çalışmalara bakıldığında; Jenkins (1986), öğrencilerin konudan soğuma ve dil becerilerini kazanma konularında karşılaştığı güçlüklerle karşı hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Murriss (1992) ise hikâyeler yoluyla düşünme öğretiminin sonunda öğrencilerin düşünme, muhakeme, dinleme, kendini ifade edebilme, tartışma ve münazara becerilerini geliştirdiklerini ve özgüven ve özsaygıyı geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın altıncı denencesini destekler niteliktedir.

Campbell (2002) ise iki ilköğretim okulunda yaptığı çalışmada, hikâyeler yoluyla düşünmenin, dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin grup tartışmasını sağladığı ve dinlemeyi geliştirdiği yönündedir. Bu çalışmanın sonuçları araştırmanın altıncı denencesini destekler niteliktedir.

BEŞİNCİ KESİM

GENEL SONUÇ

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005–2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
2. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005–2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.
3. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Diğer bir anlatımla hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.
4. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri, deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlamaları üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.
5. 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Diğer bir anlatımla 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü

etkinliklere göre öğretim, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

6. 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Diğer bir anlatımla 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklere göre öğretim, kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlamaları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

1. İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin yer alması, öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirebilir.
2. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında Çocuklar İçin Felsefe dersi yer alabilir.
3. Öğretmenlere yönelik yürütülen hizmet içi eğitim programlarında ya da göreve yeni başlayan aday öğretmenlere yönelik her yıl düzenlenen Temel ve Hazırlayıcı Eğitim Seminerlerinde, Çocuklar İçin Felsefe ve hikâyeler yoluyla düşünmenin öğretimi kuramsal ve uygulamalı boyutları ile ele alınabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Türkçe dersinde hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinden elde edilecek sonuçların daha etkili olması için bu etkinliklere daha geniş zaman ayrılması yararlı olabilir.
2. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri bir yöntem olarak kullanılmadan önce, öğrencilere temel düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme vb.) eğitimi verilmesi uygun olabilir.
3. Hikâyeler yoluyla düşünme uygulamalarına başlamadan öğrencilere dinleme ve tartışma becerileri öğretilir.

4. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin ilk uygulamaları sırasında öğrenciler zorluk çekebilir ve sıkılabilir. Bu nedenle öğretmenler sabırlı ve teşvik edici olmalıdır.
5. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri uygulanırken, öğrencilerin yararlanabileceği bir çalışma rehberi hazırlanabilir.
6. Tartışma etkinliklerinin daha küçük gruplarda uygulanması daha etkili sonuçlar alınabilmesi için yararlı olabilir.
7. Öğretmenlerin sunduğu tartışma sorularının yanında, öğrencilerin de bu soruları hazırlaması uygun olabilir.
8. Öğrencilere hikâyeler yoluyla düşünmeyi ne zaman, nerede, niçin ve nasıl kullanılacağı bilgisi verilerek, diğer derslerde ve günlük yaşamda kullanılması teşvik edilebilir.
9. Hikâyeler yoluyla düşünmenin uzun dönemli kullanılması öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilir. Bu yüzden hikâyeler yoluyla düşünmenin farklı yöntemlerle dönüşümlü olarak kullanılması daha uygun olabilir.
10. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri uygulanırken, bu etkinliklere yeterince süre ayrılması için Türkçe dersinin içinde bulunan serbest okuma saatlerinde her dönem kazandırılmak istenen temalardan biri belirlenir. Bu temaya yönelik hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri uygulanarak genellenebilir.

5.2.3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İlköğretim düzeyinde Çocuklar İçin Felsefe ve hikâyeler yoluyla düşünme ile ilgili kuramsal temel oluşturmak amacıyla, bu okul düzeyinde, farklı ders ve ünitelerde deneysel araştırmalar yapılabilir.
2. Hikâyeler yoluyla düşünme ile ilgili ilköğretim düzeyinde uzun dönemli deneysel araştırmalar yapılarak, sonuçların daha tutarlı olması sağlanabilir.
3. Hikâyeler yoluyla düşünmenin farklı değişkenler (öğrenci tutumları, iletişim, empati vb.) üzerindeki etkisi incelenebilir.

0

1. Okuduklarında
sebe- sonuç ilişkisi
kurar.

2. Okuduklarının
ana fikrini belirler.

3. Okuduklarından
çıkarımlar yapar.

4. Metinde ortaya
konan sorunları
belirler ve onlara
farklı çözümler
bulur.

5. Okuduklarıyla
ilgili kendi
yaşantısından ve
günlük hayattan
örnekler verir.

6. Verilen
örneklerin konuya
uygun olup
olmadığını
sorgular.

7. Sorgulayıcı okur.

O
7T
e
e
e
e
e
e
a
ST
E
M
W
CD
7T
CD
H
t/
a

r
w
ö
N

0

0

1. Dinlediklerinde sebep- sonuç ilişkisi kurar.

2. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.

3. Dinlediklerinden çıkarımlar yapar.

4. Dinlediklerinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.

5. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

6. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.

7. Sorgulayıcı dinler.

8. Dinlediklerinin konusunu belirler

9. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.

10. Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur.

3"

ÖT

Bt

α5<

>

a

5T

E

M

W

∞

∞

H

t/!

a

EK 3.

**İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi
Okuduğunu Anlama Başarı Testi**

Sevgili öğrenciler,

**Aşağıda Türkçe ders ine yönelik 35 tane soru bulunmaktadır.
Bu testle sizlerin Türkçe dersinde okuduğunuz bir metni anlama seviyeniz
ölçülmektedir. Metinleri ve soruları lütfen dikkatli okuyunuz. LÜTFEN
SORULARI BOŞ BIRAKMAYINIZ. Yanıtlar cevap kâğıdına işaretlenecektir.**

Başarılar

Ayşegül MAZI

1-4. sorular metinle ilgilidir.

NEREYE BAĞLASIN?

Uzun yaz günlerinden biriydi. Şükrü tarlasını biçiyordu. Vakit öğleyi geçmişti. Sabahın ilk saatlerinden beri çalışmakta olan Şükrü, karnının iyice acıktığını hissetti. Tarlanın başındaki ağacın altına giderek yiyecek torbasını açtı. Torbada biraz kuru ekmele azıcık peynirden başka bir şey yoktu. Bununla karnının doymayacağını düşününce canı sıkıldı.

Tam o sırada köylüsü Salih, at sırtında ona doğru yaklaşarak:

- Afiyet olsun Şükrü Ağa, diye seslendi.

Şükrü:

-Buyur Salih. Anlaşılan şehirden geliyorsun. Acıkmışsındır, birlikte bir iki lokma bir şey yiyelim, dedi.

Bu davet üzerine Salih, atını bağlayacak bir yer aramaya başladı. Şükrü, Salih'i çağırdığına pişman olmuştu. Zaten azıcık bir ekmeği vardı.

Tam bu sırada Salih seslendi:

-Atımı nereye bağlayayım Şükrü Ağa?

Şükrü kendi kendine:

-Dilime bağla Salih, dilime dilime bağla, diye seslendi.

- 1) Şükrü tarlada ne yapıyordu?
 - A) Tarlayı suluyordu
 - B) Ekinleri biçiyordu
 - C) Tarlaya tohum ekiyordu
 - D) Hayvan otlatıyordu
- 2) Şükrü tarlanın başına niçin gitmiş?
 - A) Yeni bir iş yapmak için.
 - B) Arkadaşını karşılamak için.
 - C) Birini beklemek için
 - D) Yiyecek torbasını almak için.
- 3) Yiyecek torbasını açınca Şükrü'nün neden canı sıkılmış?
 - A) Yeterince yiyecek olmadığı için.
 - B) Sevdiği yiyecekler olmadığı için.

- C) Arkadaşıyla paylaşmak zorunda olduğu için.
 D) İşinde kendine yardım etmediği için
- 4) Şükrü, Salih'i çağırdığı için mutlu mudur?
 A) Bütün yiyeceğini arkadaşıyla paylaştığı için mutludur.
 B) Kendisine yetecek yiyeceği olmadığından neşesi kaçmıştır.
 C) Yiyeceğini arkadaşıyla paylaştığı için mutludur
 D) İkram edecek yemeği kalmadığı için mutsuzdur.

5-10 . Sorular Metinle İlgilidir.

ZAVALLI İNEK

Ninenin ineği, her günkü gibi ikindi sıralarında kasabaya döndü. O gün kırlarda karnını doyuramamıştı. Bu nedenle sokaklarda yiyecek aramaya başladı. Karpuzla kabuklarıyla dolu bir çöp tenekesine rastlayınca hemen kabukları kemirmeye girişti. Kabukları yiyerek tenekenin dibine kadar geldi. Tenekede bir şey kalmayınca oradan gitmek istedi. Fakat başını tenekeden çıkaramadı. Telaşla uğraşırken çöp tenekesinin sapı boynuzlarına geçti. Gitgide havasızlıktan bunalmaya başladı. Yeterince soluk alamadığı için boğulacak gibi oluyordu. Korku içinde koşmaya başladı.

- 5) Ninenin ineği kasabaya ne zaman ve nereden gelmiş?
 A) Sabah- pazardan
 B) Öğle- çarşıdan
 C) İkinci - ahırdan
 D) İkinci- kırlardan
- 6) İnek niçin sokaklarda yiyecek aramış?
 A) Canı sıkıldığı için
 B) Karnını doyuramadığı için
 C) Ona iyi bakılmadığı için
 D) Açgözlülüğünden
- 7) İneğin, başını tenekenin içine sokmasının sebebi neymiş?
 A) Kovada arpa olması
 B) Kovada ot olması
 C) Kovada karpuz kabuğu olması
 D) Kovada su olması
- 8) İnek, başını tenekeden niçin çıkaramamış?
 A) Kovadakileri bitirmediği için
 B) Başındaki kova iyi görüldüğü için
 C) Kovanın sapı boynuzuna takıldığı için
 D) Önünü göremediği için
- 9) İnek, başını tenekeden çıkaramayınca niçin korkmuş?
 A) Nefes alamadığı için
 B) Bağırmadığı için

- C) Kafasını çevreye çarptığı için
D) Aç kalacağı için

- 10) Yukarıdaki metnin ana fikri nedir?
A) Aç gözlü olmak farklı sorunlara yol açabilir.
B) Yaşamda herşey bir düzen içindedir.
C) Aç tavuk kendini darı ambarında sanır.
D) Herkes bazı şeylerden korkabilir.

AYŞEGÜL'ÜN ARKADAŞI

Hava güzeldi. Güneş pırıl pırıl parlıyordu. Bir ilkbahar günüydü. Okul bahçesi koşup oynayan, birbirleriyle şakalaşan, kuşlar gibi cıvıldaşan çocuklarla dopdolu ydu. Bahçedeki çimenlerin ve ağaçların arasında oynayan çocukların sesleri, bağırıp çağırmaları, kahkahaları çevreyi cınlatıp duruyordu.

Ders zilinın uzun uzun çalmasıyla Ayşegül, büyük bir zevkle ve kendin en geçercesine okumakta olduğu kitabından yavaş yavaş başını kaldırdı. O anda da öğretmeninın gülümseyen bakışlarıyla karşılaştı. Ayşegül hemen toplanmaya başladı. Oturduğu yerden kalktı. Derse girmek için gitmek istedi.

- 11) Okul bahçesini kimler doldurmuş?
A) Cıvıldaşan kuşlar
B) Hışırdayan ağaçlar
C) Oynayan çocuklar
D) Yemyeşil çimenler
- 12) Ayşegül okul bahçesinde ne yapıyormuş?
A) Top oynuyormuş
B) Arkadaşlarıyla şakalaşıyormuş.
C) Kitap okuyormuş
D) Bahçede koşuyormuş
- 13) Ayşegül'ün başını kaldırmasının sebebi neymiş?
A) Zilin çalması
B) Çocukların bağırması
C) Öğretmeninın yanına gelmesi
D) Güneşin parlaması
- 14) Ayşegül başını kaldırınca neyle karşılaşmış?
A) Parıl parıl parlayan güneşle
B) Oyun oynayan çocuklarla
C) Simit satan çocuklarla
D) Öğretmeninın gülümseyen bakışlarıyla
- 15) Yukarıdaki metinde Ayşegül yaptığı hangi işten memnundur?
A) Derse girmekten

- B) Arkadaşlarıyla oynamaktan
- C) Kitap okumaktan
- D) Eve gitmekten

16-19. Sorular Aşağıdaki Metinle İlgilidir.

TARLAYA GİDERKEN

Geriye dönüp baktığımda annem sofada bekliyordu. Endişe içinde olduğunu hemen anladım. Ama tarlaya gitmeyi kafama koymuştum bir kez. Hiç kimse döndüremezdi beni bu niyetimden. Kaldı ki tayımda tarlaya gitmişti. Onu orada daha yakından tanıyacak, onunla bol bol oynayacaktım. Bundan başka bir şey düşünmek istemiyordum.

Köyü çıkınca ninem ve onu izleyen eşeğimiz hızlandı. Toprak yolda eşeğin ayak sesi zor duyuluyordu.

16) Annesinin endişelenmesinin sebebi neymiş?

- A) Çocuğun tarlaya gitmesi
- B) Çocuğun dönmek istemesi
- C) Ninenin yaşlı olması
- D) Tarlanın uzak olması

17) Çocuk neye karar vermiş?

- A) Annesini beklemeye
- B) Taya binmeye
- C) Tarlaya gitmeye
- D) Ninesine yardım etmeye

18) Çocuğun tarlaya gitmesinin sebebi neymiş?

- A) Babasına yardım etmek
- B) Eşeğe binmek
- C) Ninesiyle konuşmak
- D) Tayıyla oynamak

19) Eşeğin ayak sesleri niçin zor duyuluyormuş?

- A) Eşek yavaş gittiği için
- B) Etrafı çok gürültülü olduğu için
- C) Rüzgar estiği için
- D) Yol toprak olduğu için

20- 23. Sorular Aşağıdaki Metinle İlgilidir.

KIŞ

Kış şiddetli geçti. Dondurucu soğuklar kış boyunca, buzdan, yaldızlı sarayları ile köşklerini kurdu. Donan çeşmelerin suları kurudu, akamaz oldu. Kızılırmak yöresi nde karayel alabildiğine atını koşturdu. Yüzü kalın buz katmanlarıyla örtülen koca nehir, bir gecede dondu. Şiddetli soğukların başlattığı don, aylarca sürdü. Derken, martın başına doğru, hiç beklenmedik bir zamanda havalar birden bire ısınınca kış, buzdan kabuğunu kırdı. Evlerin damlarından, çatılardan, saçakların uçlarından buzlar

20) Kızılırmak kıyısında hangi rüzgar esiyormuş?

- A) Lodos
- B) Poyraz
- C) Karayel
- D) Samyeli

21) Parçada sözü edilen "koca nehir" hangi nehirmiştir?

- A) Yeşilirmak
- B) Kızılırmak
- C) Aksu
- D) Göksu

22) O yıl don olmasının sebebi neymiştir?

- A) Şiddetli soğuk
- B) Nehrin buzlanması
- C) Şiddetli rüzgar
- D) Saçaklardan sarkan buzlar

23) Havalar ne zaman ısınmaya başlamıştır?

- A) Buzdan saraylar çözüldükçe
- B) Nisan ortalarında
- C) Mart başında
- D) Saçaklardan buz eriyince

24 ve 25. Sorular Aşağıdaki Metinle İlgilidir.

DEDEMİN TAYI

Ben bu gece geç yattım; çünkü dedem gelmişti, hem de yarın tatildi. Onunla konuşmak çok hoşuma gidiyor. Benim dedemin atı yavrulamıştı. Çok güzel bir tayı olmuştu. İşte o, büyümüş, dedem onu satmaya götürmüştü. Tayı isteyen biri varmış. Dedem tayı ona götürmüştü. Tayı demirinden bahçeye çakmışlar. Sonra dedem bir de dışarı çıkmış ki ne görsün tay yok. Aramış, taramış bulamamışlar. Ümidi kesmiş köye gitmiş. Tayı kayboldu diye çok üzülmüştü.

Akşam üzeri bir bakmışlar ki, tay zincirlerini sürükleye sürükleye geliyor. Dedem de bu kadar vefalı bir hayvan satılmaz diye düşünmüştü. Tayı

24) Yazarın gece geç yatmasının asıl sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dedesinin gelmesi
- B) Yarın tatil olması
- C) Film izliyor olması
- D) Uykusunun olmaması

25) Yazarın dedesinin atı ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Atı nal düşürmüştü.
- B) Atı yavrulamış.
- C) Atı yaralanmış.
- D) Atı çok hızlı koşmuş.

26, 27. ve 28. Sorular Aşağıdaki Metinle İlgilidir.

İÇİM DİŞİM GÖKKUŞAĞI

Adımlarını büyüttü. Okula geç kalabilirdi. Annesinin yüzüne bağladığı k aşkol çözülmüş, ayaz yüzünü dövmeye başlamıştı. Ama aldırmayacaktı soğuğa. Yağmura, geceye aldırmadığı gibi aldırmayacaktı. Kaşkolunu, beslenme sepe tini savura savura yürüdü.

Ara sokaklardan okullu çocuklar geliyordu. Birer ikişer akıyorlardı ana yola. Az ötelerde otobüs durağı vardı. Oradan da bindi mi belediye otobüsüne, on beş dakika sonra okuldaydı. Sıcak kalorifer peteğine elini, yüzünü dayayıp ısıtırdı.

Hasan DEMİR

26) Çocuğun geç kalmaktan korktuğu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Otobüs
- B) Okul
- C) Yemek
- D) Tiyatro

27) Seçeneklerde verilenlerden hangisi yazarın aldırmadığı olaylardan biri değildir?

- A) Soğuk
- B) Yağmur
- C) Okula geç kalmak
- D) Gece

28) Çocuk okula gitmek için hangi aracı kullanmaktadır?

- A) Tramvay
- B) Otobüs
- C) Minibüs
- D) Otomobil

29-30. Sorular Aşağıdaki Metinle İlgilidir.

Hastayım, bir haftadır öksürüyorum. Dün gece çok öksürdüm. Annem, sabah olunca beni ablamlarla hastaneye gönderdi. Hastaneye vardığımızda saat dokuz olmuştu. Hemen hasta kabul fişi aldık. Üst kata çıktık. Muayene olacığımız doktorun odasını bulup oradaki hemşireye ismimi yazdırdık. En az yirmi beş kişi sıra bekliyordu.

29. Yazar, hastaneye kiminle gidiyor?

- A) Annesi
 B) Babası
 C) Ağabeyi
 D) Ablası

30. Muayene sırasını bekleyenlerin sayısı hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- A) Yirmi beş
 B) Beş
 C) On beş
 D) Dokuz

31, 32 ve 33. Sorular Aşağıdaki Metinle İlgilidir.

YİTİK KUZULAR

Gün ışıyacaktı neredeyse. Yusuf mışıl mışıl uyuyordu. Onu uyandırmak, sabahın belki de en zor işlerinden biriydi ana için. Odaya her girişinde, turşu küplerinin bulunduğu küf kokan köşeden oğlunun soluğunu duyuyordu. Kendiliğinden uyanacak gibi değildi Yusuf. Uyanacak gibi değildi ya, kıyılacak gibi de değildi yavrucağız. Ana, çocuklar için uykunun ne denli tatlı olduğunu biliyordu.

31. Metinde anlatılan olay hangi vakitte geçmektedir?

- A) Akşam
 B) İkinci
 C) Öğle
 D) Sabah

32. Ana için sabahın en zor işlerinden biri nedir?

- A) Yusuf'a kahvaltı ettirmek
 B) Yusuf'u uyandırmak
 C) Elini yüzünü yıkamak
 D) Temizlik yapmak

33. Parçaya göre çocuklar için tatlı olan nedir?

- A) Uyku
 B) Oyun
 C) Pasta
 D) Çizgi film

34 ve 35. Sorular Aşağıdaki Metinle İlgilidir.

Irmak

Doğup büyüdüğü çevreden ayrılmıştı. Ak küheylan, arkasına bile dönüp bakmadan, içinde garip bir sızı... Ama olsun, onu yola çıkaran am aç öyle yüceydi ki uğruna her fedakarlığa katlanmaya değerdi. Böylelikle top lumu, arkadaşları, ailesi hatta kendisinden sonra gelecek olanlar refaha kavu şac aktı °a!

Ümmühan YAPAR(Ak Küheylan)

34. Metnin kahramanı "Ak Küheylan" seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) Kedi

B) Köpek

C) At

D) Tavşan

35. "Ak Küheylan" hedefine ulaştığında seçeneklerden hangisi refaha kavuşmayacaktır?

A) Öğrenciler

B) Toplum

C) Arkadaşları

D) Ailesi

EK 4.**Dinleme Metni 1**
Kitap Evi Macerası

Can kumbarasını açar biriken parasını sevinçle cebine koyar ve evlerinin bitişiğindeki Dostlar Kitap evinde soluğu alır. Daha Can içeri girer girmez, tüm kitapların yüzleri güler, hepsinin isteği kendisinin satın alınmasıdır.

Birinci kitap:

___Beni al, beni al. Der heyecanla ve "Eğer beni alırsan sana Pamuk Prenses ve 7 cüceleri anlatırım seninle çok keyifli zaman geçiririz. Sana, iyiliğin ve doğruluğun yararlarını anlatırım. Lütfen beni al.

İkinci kitap:

___Beni almalısın; sana, Yüzyıl Uyuyan Adam'ı anlatırım. Gerçek bir macera okumak istemez misin? Beni alırsan pişman olmazsın.

Üçüncü kitap:

___Beni alırsan hiç pişman olmazsın. Sana, Çizmeli Kedi'yi anlatırım, aklın ve zekânın maldan daha önemli olduğundan bahsederim. Beni almalısın, bu senin için akıllıca bir seçim olurdu.

Dördüncü kitap:

___Beni almalısın, ben, sana Pinokyo' nun masallarını anlatırım, tahtadan bir çocuğun insana nasıl dönüştüğünü, yalan söyleyince burnunun nasıl uzadığını ve doğruyu söylemenin yararlarını öğrenmek istemez misin?

Beşinci kitap:

___Hayır, beni almalısın, sana Küçük Prens'in maceralarını anlatırım, hem ben büyükler için yazılmış ilk masal kitabıyım. Eğer büyükleri tanımak istiyorsan beni almalısın.

Can, biriktirdiği parayla hangi kitapları alacağı konusunda aklı karışır, elindeki paraya bakar ve yüzünde üzgün bir ifadeyle şöyle der:

___Hepinizi alacak kadar para biriktiremedim, inanın daha az cips, dondurma, hamburger yiyeceğim ve sizleri de almaya geleceğim, ama sadece ikinizi göstereceğim giderken. der ve iki kitabın elinde tutarak yüzlerinde, dostlarıyla yeni bir dünyanın kapısını aralamak için can atan bir ifadeyle kitapçıdan ayrılırlar.

DİNLEME METNİ 2

Tilki İle Keçi

Tilki bir gün ormanda dolaşırken, birine kötülük etmek istemiş. Kafasının içi şeytanca planlarla doluymuş. Düşünmekten içinde çok soğuk su bulunan bir kuyuya düştüğünü fark etmemiş. Kuyuya düşmüş ama hiçbir yerine bir şey olmamış. Çıkmak için çok çabalamış, ne yazık ki, kuyunun duvarlarına tırmanıyor biraz ilerleyince de kayıp düşüyormuş.

Tilki ne yapacağını şaşırılmış. Bir yandan kuyunun çevresinde dönüp duruyor, bir yandan da sinirleniyormuş. O sırada kuyunun yanından, iyi kalpli, ihtiyar bir keçi geçiyormuş. Birden canı su içmek istemiş. Kuyuya yaklaşmış. Kuyudan aşağıya başını sarkıtınca tilkiyi görmüş.

Tilkiye şöyle seslenmiş:

- Orada yeteri kadar su var mı tilki kardeş? Ben de yanına gelsem kızmazsın değil mi? Tilki bunun üzerine:
- Seni gördüğüme çok sevindim. Su çok güzel, hem ikimize de yeter. Aşağı gel keçi kardeş, demiş.

Keçi bunu duyunca çok sevinmiş. Hiç düşünmeden tilkinin yanına inmek için kuyuya atlamış. Keçi, kuyuya iner inmez, tilki sırtına tırmanmış. Keçinin boynunun üzerine, sonra da boynuzlarının üzerine basarak, kuyunun üstüne ulaşmış ve yukarı çıkmış.

Zavallı keçi ne olduğunu anlayamadan kendini kuyuda yapayalnız bulmuş. O anda tilkinin kendisine bir oyun oynadığını anlamış.

Tilkiye seslenmiş:

—Peki, ben buradan nasıl çıkacağım, tilki kardeş? Diye sormuş.

Tilki sinsi sinsi gülerek:

—Sende benim gibi kafanı çalıştırırsan çıkarsın. Hem bundan sonra adımını atmadan önce atlayacağın yere bakmayı unutma sakın! Demiş.

DİNLEME METNİ 3

Küçük Kuşun Öğüdü

Avcının biri kuş avlamak için bir tuzak kurdu. Tuzağa küçük bir kuş yakalandı. Avcı, minik kuşu eline alınca şaşırıldı.

Çünkü minik kuş konuşuyordu.

Minik kuş:

- Ey insan oğlu sen birçok koyunlar, sığırlar, develer yedin. Onların etleriyle bile doymadın benim etimle mi doycaksın? Ben senin dişinin kavuğunu bile dolduramam.

Şayet beni bırakacak olursan sana üç öğüt vereceğim. Bunlar sana daha yararlı olabilir. Bu öğütlerden birini elinde ikincisini şu damın üzerinde üçüncüsünü şu dalın üzerinde söyleyeceğim. Bu öğütlerimi tutarsanız ömür boyu mutlu olursun, dedi.

Avcı bu teklifi beğendi. Zaten eti olmayan bu küçük kuşla nasıl doycaktı ki? Kuşun öğüdü belki işe yarayabilirdi. Avcı:

- Peki, Söyle bakalım, dedi.

Minik kuş:

- Elindeyken vereceğim öğüt şudur: Olmayacak bir şeye sakın inanma.

Kuş, Bu birinci öğüdünden sonra avcının elinden karşıdaki damın üzerine kondu.

- İkinci öğüdüm: Elinden kaçırdığın fırsatlara hiçbir zaman üzülme.

Kuş, şöyle devam etmiş: Akılsız insanoğlu, eğer beni kesmiş olsaydın kursağında iki yüz elli gram ağırlığında bir inci bulacaktın. O inci seni de, çocuklarında zengin ederdin. O inci senindi ama kısmetin değilmiş. Öyle bir inci kaçırdın ki dünyada eşi benzeri yoktu, dedi.

Avcı, bunu duyunca:"Eyvah! Ben kendi elimle kendime yazık ettim. Elimdeki talih kuşunu kaçırdım. Ah benim akılsız kafam" diye üzülmeğe saçını başını yormaya başladı.

Kuş avcının bu halini görünce:

- Be aptal adam! Biraz önce ben sana ne öğüt verdim mi? Şu haline bak. İnci elinden gittiye ne üzülüyorsun? Ben sana "Elinden kaçırdığın fırsata hiçbir zaman üzülme" demedim mi? Sözümlü anlamadın mı?

Sonra sana "olmayacak bir söze sakın inanma" diye ilk öğüdümü verdim. İkinciye duyunca aklın başından gitti. Benim iki yüzelli gram gelmiyeceğimi bildiğin halde nasıl içimde iki yüz elli gram inci bulunabilir? dedi.

Avcı, kuşun uyarısını dinleyince, aklı başına geldi.

- Haydi güzel kuş! Şu üçüncü öğüdünü de söyle, öyle git, dedi.

Minik kuş dalın üzerine kondu ve alaycı bir şekilde:

- Hayret doğrusu! İlk iki öğüdümü çok iyi tuttunda üçüncüsünü mü tutacaksın? dedi .ve göğün maviliklerine doğru uçtu.

DİNLEME METNİ 4

Padişah Ve At

Padişahın yakınlarından bir beyin çok güzel bir atı vardı. Bir gün o ata binip padişahın alayına katıldı. Padişahın gözü, ansızın o ata takıldı. Böyle bir at kendi sürüsünde yoktu. Atın çalımı, rengi padişahın gözünü aldı, attan gözünü ayıramıyordu. Çevikliği, güzelliğiyle beraber attan padişahı çeken bir şey vardı. Önce önemsemek istemedi ama, gönlü atı istiyordu.

Padişah geziden dönünce, vezirine durumu açtı. Yolda bir at gördüğünü, derhal gidip o atı, sahibinden alıp, getirmelerini emretti.

Padişahın adamları, hızla atın sahibi beyin yanına geldiler. Padişahın atı çok beğendiğini, ne fiyat isterse hemen vereceklerini bildirdiler. Bey, beyninden vurulmuşa döndü. O güzelim, canı gibi sevdiği atını padişah istiyordu ha! Ne yapacağını, ne söyleyeceğini şaşırды. Padişahın adamlarını oyalamak için onlara yemek ikram etti. Onlar yemeklerini yerken İmadülmülk aklına geldi. Hemen durumu ona danışmalı, ondan akıl almalıydı. Çünkü o, zamanın en bilgini, en akıllısı, en güzel ahlaklıydı. Kaç kere vezirliği bırakıp, ibadet için uzlete çekilmişse de padişah ona yalvararak izin vermemişti.

Atın sahibi üzüntülü bir halde İmadülmülk'ün yanına koştu.

- Ey benim en büyük yardımcım! Yardımına ihtiyacım var. Padişah benim her şeyden daha çok sevdiğim atımı istemiş. Onu alırsa ben yaşayamam. Her şeye dayanırım da atımın elimden alınmasına dayanamam. Bey hem söylüyor, hem ağlıyordu. İmadülmülk, beyin bu halini görünce gözleri yaşardı. Ona yardım etmeye karar verdi. Doğru padişahın huzuruna gitti. Bir taraftanda şu sözleri söylemekteydi:

- "Ya Rabbi! Genç bey padişaha karşı gelmekte hata ediyor ama Sen yine de ona yardımcısı ol." diye yakarıyor, inşaallah atını padişah almaz diye dua ediyordu.

O sırada seyisler, beyin o güzel atını padişahın yanına getirdiler. İmadülmülk gerçekten de eşine nadir rastlanan bir at diye düşündü.

Padişah, bir müddet ata hayran hayran baktı, yüzünü İmadülmülk'e döndü.

— Ey büyük insan! Güzel bir at değil mi? Sanki yeryüzünden değil de, cennetten gelmiş." dedi.

İmadülmülk:

- "Padişahım! Ata gönlünü öyle kaptırmışsın ki, hatalarını göremiyorsun. İyice bir bak bakalım. Aslında çok güzel, çok çevik bir at ama bedenine göre başı kusurlu. Başı adeta öküz başına benziyor.

Padişah fikirlerine her zaman hürmet ettiği İmadülmülk'den bu sözleri duyunca at, gözünden düştü. Padişah:

- "Doğru söyledin! Artık eskisi gibi güzel göremiyorum. Bunu sahibine geri verin" dedi.

Padişah, at hakkındaki bu yermeyi bir kerecik duymakla gönlü attan soğudu. Kendi gözünü ve aklını bıraktı, İmadülmülk'ün sözünü kabul etti.

DİNLEME METNİ 5

Karga İle Çömlek

Sıcak mı sıcak bir günmüş. Karganın biri susuzluktan gökte su arayarak fir dönüyormuş. Zavallı karga, tam yorgunluktan kendini bırakmak üzereymiş ki, uzakta, bir taş ocağının ortasında kocaman bir çömlek gözüne ilişmiş. Son bir umutla çullanmış ocağın üstüne; neyse ki çömleğin dibinde birazcık su varmış.

Hemen çömleğin kenarına konmuş ve boynunu çömleğe uzatabildiği kadar uzatmış. Ama ne kadar çabalasa da boşuna; gagasını suya değdirmeyi başaramamış. Umutsuzlukla su içmekten vazgeçmek üzereymiş ki, birden taş ocağında olduğunu hatırlamış. Aklına çok parlak bir fikir gelmiş. Yerden bir taş almış, çömleğe kadar getirmiş ve içine atmış. Sonra bir ikinciye bir üçüncüyü derken yavaş yavaş çömlekte ki su yükselmiş. Karganın yetişebileceği yere kadar gelmiş. Karga suyunu kana kana içmiş.

"İnsan, içinden çıkılması olanaksız gibi görünen durumlarda bile, aklını kullanarak her güçlüğü yenebilir. Yeter ki aklımızı kullanmasını bilelim.

**Ezop
Masalları**

DİNLEME METNİ 6

Aslan İle Androkles

Vakti zamanında, Androkles isimli bir esir, efendisinden kaçarak bir ormana sığınmıştı. Etrafta gezinirken, birden bire, iniltiiler içinde, ızdıraptan kıvranan bir aslan'ın önüne çıkıverdi:

"Önce dehşetle ürktü; kaçmaya yeltendi, fakat hayvanın, yerinden kımıldamadığını görünce, gerisin geriye dönerek ona doğru yürüdü. Yanına yaklaştığında, aslan, berbat bir halde şişmiş, kanamakta olan iri pençesini uzattı Androkles, dikkatle bakınca pençeye, büyük bir dikenin girdiğini, bütün bu ızdıraba onun sebep olduğunu anladı. Dikeni, derhal oradan çıkarıp yarayı temizledikten sonra, gömleğinin kolundan yırttığı parça ile güzelce sardı. Az sonra ise, yine ayağa kalkabilen aslan, tıpkı bir köpek gibi esirin ellerini yalayarak önüne düşüp onu inine götürdü. Artık her gün, Androkles'e avladığı etleri taşıyordu. Fakat bu baş başa mutlu yaşayışları uzun sürmedi; çünkü beraberce yakalanmışlar, esir günlerce aç bırakılacak bir aslana yedirilmek üzere, zindana atılmış, aslan da aç ve susuz bir halde hücreye kapatılmıştı.

Nihayet günü gelince, İmparator ile çevresindekiler localarına yerleşip seyretmeye hazırlanırlarken, esir Androkles de arenanın orta yerine çıkartıldı. Şimdi sıra aslandaydı. Günlerden beri aç ve susuzluktan yarı çıldırmış bir halde avının üzerine

atılmak üzere, kükreyerek ağzından köpükler saçarak ortaya fırlayan aslan, bütün hırsı ile koştu, tam avına atılacağı sırada, onu, kokusundan tanıyınca derhal önünde, dört ayağının üzerinde yere çöküp, aynen bir köpek sadakatiyle dostunun ellerini yalamaya başladı.

İmparator şaşırmişti. Esiri yanına çağırttı ve baştan sona, bütün hikâyeyi, olduğu gibi dinledi. Bu anlatılanlar, hükümdarda öyle bir tesir yaptı ki, derhal esirin affedilip hürriyetine kavuşturulmasına, aslanın da anavatani ormana salıverilmesini emretti.

DİNLEME METNİ 7

Boğa İle Sivrisinek

Uzunca bir gezintiden sonra yorgun düşen sivrisineğin biri, durup dinlenmeye karar vermiş. Bu sivrisinek, pek kibirli bir şeymiş. Dinleneceği yer konusunda da çok titizmiş. Uygun bir yer ararken, az ötedeki tarlada, bir boğa gözüne ilişmiş ve boğanın boynuzunun tepesine konmuş. Hafifçe boğazını temizlemiş ve şunları söylemiş:

-Eee! Umarım size pek ağır gelmiyorum efendim. Eğer öyleyse, açıkça söylemenizi rica ederim. Emin olunuz, hemen kalkar giderim.

Boğa:

-Nasıl isterseniz küçük hanım! Gerçeği söylemek gerekirse, konduğunuzu duymadım, bile. Bu demektir ki, kesinlikle gidişinizi de fark etmeyeceğim.

"Başarıya ve mutluluğa giden yol kibirden değil, alçakgönüllülüğten geçer."

Ezop Masalları

DİNLEME METNİ 8

Keklik İle Tilki

Bir tilki av için dolaşırken bir keklik görür ve karşısına geçip durur. Kekliği hayranlıkla seyre dalar. Tilkinin bu halini gören keklik:

- Hey can dostu, ne gördün de böyle hayran bakarsın? der. Tilki:

- Ey güzeller şahı, şu senin şehla gözlerine yandım ve yaman bakışlarına kandım. Çok güzelsin. Allah güzelliğini bağışlasın. Acaba gözlerini yumunca da böyle açık olduğu gibi güzel ve tatlı mısın? Lütfedip bir defa da öyle görünerek bir an da öyle seyrettirseniz. Keklik:

- N'olacak! deyip gafletle gözlerini yumar. Tilkinin, gözlerini seyredeceğini umar. Tilkinin maksadı onu avlamaktı, hemen şahin gibi sıçrayıp kekliği kavrar.

Keklik neye uğradığını anlar. Sabredip bir kurtuluş yolu düşünmeye başlar. Tilkiye:

- Ey bilgili avcı ve sihirli oyuncu! Sana yüzlerce aferin ve binlerce övgü. Bravo! Haberin olsun ki, ben şahlar lokması ve padişahlar yemeğiyim. Fakat tanrı beni sana kısmet etti. Evvela bu nimete şükret. Sonra iştahla ve huzurla ye, der. Tilki:

- Evet, doğru olanı budur, deyip şükretmek için ağzını açar. Keklik hemen tilkinin ağzından kurtulup uçar. Tilkinin keyfi kaçar ama yapacak bir şey yoktur.

DİNLEME METNİ 9

Uyuyan Aslanla Kabadayı Sıçan

Aslan yan gelmiş yatmış, hor hor uykuya dalmış. Sıçanın biri deliğinden çıkmış. Başlamış aslanın üzerinde oynayıp cirit atmaya. Aslan uyanmış, tedirgin tedirgin bakınmış;

- Ne oluyor üstümde diye aranıyorken kapı önünden geçen bir tilki aslanın bu durumunu görünce, hemen taşı deliğine koymuş, aslanı alaya almış:

- "Ne o aslan kardeş, sen de minicik bir sıçandan mı korktun? Ne ayıp ne ayıp? Aslanlığa bu yaraşır mı hiç? " demiş.

Aslan burnundan solumuş:

- Sıçandan falan korktuğum yok... Benimkisi sadece merak! Uyuyan koca aslanın üstünde kim, hangi kabadayı dolaşmayı göze almış? Ben asıl onu merak ettim, demiş.

(Hayatta güvenli olun, küçük, dış görünüşte önemsiz gibi gelen şeylere aldırmazlık etmeyin. Kişinin gerçek güçlülüğü çoğunlukla bu çeşit davranışlardan doğar.)

DİNLEME METNİ 10

Âlimin Cevabı

Padişahın birinin çok sevdiği bir âlim vardı. Padişah bu âlime çok saygı duyar, arada onun nasihatlerini dinlemek için yanına giderdi. Ondan dünyaya ve ahirete ait bilgiler alırdı.

Bir gün bu âlimin yanına giden padişah, onun nasihatinin etkisinde kaldı ve âlimin dünyalık ihtiyacını gidermek isteyerek:

- "Ey âlim kişi! Dile benden ne dilersem" dedi.

Âlim, padişahın bu isteğine cevap vermeyince, padişah ısrar etti. Padişahın bu ısrarına kızan âlim:

- "Ey dünya padişahı! Bana böyle bir teklifte bulunmaya utanmıyor musun? Bundan vazgeç. Benim iki kölem vardır ki, onlar sana hâkim ve âmirdir. Sen onlardan emir almaktasın." deyince, padişah şaşırıldı ve:

- "O iki zelil köle de kimlerdir ki, onların bana hâkim ve amir olmaları benim için kötüdür" diye âlim sordu.

Âlim:

- "Biri öfke diğeri ise kötülüğe ilgidir." cevabını verir.

DİNLEME METNİ 11

Toprak Ana

Toprak ana, üzerinde gezen dolaşan, birbiriyle arada bir didişen, arada bir dostluk kuran hayvanları ilgiyle seyredermiş.

Birbirine hiç benzemeyen değişik türde hayvanın, hayatlarını mutlu bir şekilde sürdürmesinden büyük zevk almış.

—Nasılsın sevgili maymun " diye sormuş bir gün:

- "Ben çok iyiyim " demiş maymun gülümseyerek, sonra da eklemiştir;

- "Benim kendimi iyi hissetmem için pek çok neden var; iyi koşmak, ağaçlara tırmanmak aynı zamanda zeki de sayılırım. O kadar oyuncuyum ki herkesi kendime hayran bırakırım. Ağaçlar yiyebileceğim meyvelerle dolu ama şu hantal ayı gibi olsaydım sanırım halimden şikâyetçi olurdu."

— Ne diyorsun demiş ayı, ben bir kere senden daha güçlüyüm. Üstelik aç da kalmam, meyve bulamazsam et de yerim; böylece aç kalmak nedir bilmem. Ağaçlara tırmanacak kadar çevik, suda yüzecek kadar da yetenekliyim ama şu hantal fil kadar olsam herhalde ben de yakınırardım"

Bunu duyan fil homurdanmış;

- "Ben koca hortumumla ister ağaçların dallarını keser, körpe otları koparıyorum, hepimiz sıcağın bunalırken, istesem her gün banyo yaparım, koca gövdemle tüm yolu kaplarım, üstelik çok da hızlı koşarım ama şu balina gibi yağ torbası olsam belki haklı olabilirdiniz.."

Tam o sırada toprak ana hayvanlar arasındaki tartışmayı kesmiş ve kendi kendine şöyle söylenmiş :

- "Şu hayvanlar çok hoş canlılar doğrusu!! İnsanlara ne kadar da benziyorlar.

Herkesin iki tane heybesi var boynunda. Bunlardan birini önlerine, diğerini arkalarına atıyorlar. Önlerinde tuttıkları heybelere, başkalarının kötü özelliklerini dolduruyorlar. Böylece kendilerini daha üstün görüyorlar. Arkadaki heybelere ise kendilerinde olup da beğenmedikleri özellikleri gizlemeye çalışıyorlar. İyi ve kötü yanlarını birlikte göremiyorlar.

Oysa her insanın hem iyi hem de kötü yanları olabilir ve bu onların doğasında vardır."

EK 5.

İlköğretim Türkçe Dersi Dinlediğini Anlama Testi

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda Türkçe dersine yönelik dinlediğini anlama testinde 30 tane soru bulunmaktadır. Bu testle sizlerin Türkçe dersinde dinlediğiniz bir metni anlama seviyeniz ölçülmektedir.

Metinleri ve soruları dikkatli okuyunuz. LÜTFEN SORULARI BOŞ BIRAKMAYINIZ. Yanıtlar cevap kâğıdına işaretlenecektir.

Süre: 1 Ders Saati. Başarılar

Ayşegül MAZI

1- 3. Sorular "Kitap Evi Macerası" ile ilgilidir.

- 1- Can'a aklın ve zekânın maldan üstün olduğunu hangi kitap anlatacaktır?
- A) Çizmeli Kedi
B) Küçük Prens
C) Yüz Yıl Uyuyan Adam
D) Pamuk Prenses ve 7 Cüceler
- 2- Büyükler için yazılmış ilk masal kitabı hangisidir?
- A) Çizmeli Kedi
B) Küçük Prens
C) Yüz Yıl Uyuyan Adam
D) Pamuk Prenses ve 7 Cüceler
- 3- Can, kitap evindeyken ne yapmaya karar vermiştir?
- A) Kendisine kitap almaktan vazgeçmiş
B) Parasıyla pasta almaya karar vermiş
C) Çok para biriktirip daha çok kitap almaya karar vermiş.
D) Evinde arkadaşlarıyla dondurma yemeye karar vermiş.

4-7. Sorular "Küçük Kuşun Öğüdü" İle İlgilidir.

- 4- Avcının yakaladığı kuşun nasıl bir özelliği vardır?
- A) Takla atabilmektedir.
B) Şarkı söyleyebilmektedir.
C) Konuşabilmektedir.
D) Oyun oynayabilmektedir.
- 5- Kuş, yakalanınca avcıya ne gibi bir öneride bulunmuş?
- A) Onu bırakması şartıyla bir anlaşma önermiş.
B) Ona şarkı söylemesi yönünde söz vermiş.
C) Takla atıp gösteri yapma önerisinde bulunmuş
D) Birlikte yeni bir oyun öğretme önerisinde bulunmuş.

- 6- Kuşun ilk öğüdü nedir?
 A) Kendinden başka kimseye güvenme
 B) Olmayacak bir şeye sakın inanma.
 C) Elinden kaçırdığın fırsatlara hiçbir zaman üzülme.
 D) Yaşadığın sürece herkesle iyi geçin

- 7- Kuşun ikinci öğüdü nedir?
 A) Kendinden başka kimseye güvenme
 B) Olmayacak bir şeye sakın inanma.
 C) Elinden kaçırdığın fırsatlara hiçbir zaman üzülme.
 D) Yaşadığın sürece herkesle iyi geçin

8-10. Sorular "Padişah ve At" adlı metinle ilgilidir.

- 8- Padişahın ilgisini çeken at, kime aittir?
 A) Bezirgana
 B) Ağaya
 C) Paşaya
 D) Beye
- 9- Padişahın istediği vermek istemeyen bey, kime başvurmuştur?
 A) Vezire
 B) Lalasına
 C) Karısına
 D) İmadülmülk
- 10- Bu metnin ana fikri değildir?
 A) Kişinin her gördüğüne sahip olmak istemesi açgözlülüktür.
 B) İnsan danışacağı kimseleri iyi seçmelidir.
 C) Başkalarının görüşüne göre kendi görüşümüzü göz ardı etmemeliyiz.
 D) Bir şeyi zamanı gelmeden harcarsak vakti geldiğinde sıkıntı çekeriz.

11-13. Sorular "Karga ile Çömlek" adlı metinle ilgilidir.

- 11- Karga çömlekteki suyu içmek için ne yapmış?
 A) Çömleği kırarak suyu içmeye çalışmış.
 B) Çömleği devirerek suyu içmeye çalışmış
 C) Çömleğin içine kafasını sokarak içmeye çalışmış
 D) Çömleğin içindeki suyun yükselmesini sağlamış
- 12- Bu metnin ana fikri değildir?
 A) Bir sorunun birden fazla çözümü olabilir.
 B) Bir sorunun pratik bir çözüm yolu mutlaka bulunur.
 C) Bir soruna farklı yönlerden bakmak gerekir.
 D) Bir sorunu çözmek için yardıma ihtiyaç duyabiliriz.

- 13- Bu metne farklı bir isim koymak isteseydiniz aşağıdakilerden hangisi daha uygun olur?

- A) Karganın Yaratıcılığı
- B) Karganın Açlığı
- C) Karga ve Karınca
- D) Kara Karga

14-15. Sorular "Arslan ile Androkles" adlı metinle ilgilidir.

14. Aslan İle Androkles, ormanda yakalanınca onlara ne yapmak istediler?

- A) Androkles'i sahibine iade ettiler
- B) Androkles'ten aslana bakmasını istediler.
- C) Androkles'i aç aslana yem olarak attılar.
- D) Androkles'i azat ettiler.

15. Aslan, karşısındakinin Androkles olduğunu anlayınca ne yaptı?

- A) Kafesine geri döndü.
- B) Onun ellerini yaladı
- C) Diğer insanlara saldırdı.
- D) Açlıktan olduğu yere yığıldı.

16- 19. Sorular "Boğa ile Sivrisinek" adlı metinle ilgilidir.

16. Anlatılan öyküde sivrisinek ne yapmaktadır?

- A) Uzunca bir gezinti yapmaktadır
- B) Yiyecek aramaktadır.
- C) Boğayı merak etmektedir.
- D) Arkadaşlarını aramaktadır.

17. Sivrisinek nasıl bir karaktere sahiptir?

- A) Huysuz
- B) Sevecen
- C) Kibirli
- D) Sinirli

18. Boğa, sivrisineğin varlığından haberdar olunca ona ne söylemiş?

- A) Ah, ne iyi ettiinde geldin
- B) Varlığını bile hissetmedim.
- C) Benimde canım taze ot yerken konuşacak birini arıyordu.
- D) Seninle konuşmak istemiyorum.

19. Bu cevap sivrisineği nasıl etkilemiş olabilir?

- A) Hiç üzerine alınmamıştır.
- B) Kendini işe yaramaz hissetmiştir.
- C) Konuşacak birilerini bulduğuna çok sevinmiştir.
- D) Boğayı hiç umursamamıştır.

20-22. Sorular "Keklik ile Tilki" adlı metinle ilgilidir.

20. Tilki, kekliği nasıl kandırır?

- A) Onun güzelliğinin gözlerini kaparsa tam olacağını söyler
- B) Sesinin çok güzel olduğunu söyler
- C) Onu izlemenin zevk verdiğini söyler
- D) Artık hayvanlar arasında barış olduğunu söyler.

21. Tilkinin tuzağına kanan keklik nasıl bir kurtuluş düşünür?

- A) Tilkinin tüyelerinin kirli olduğunu ve temizlemesini söyler
- B) Keklik, tilkiye daha lezzetli av bulacağına dair söz verir.
- C) Tilkinin yemeğini yemeden önce şükretmesi gerektiğini söyler..
- D) Keklik hasta olduğunu ve tilkiye bulaşacağını söyler.

22. Bu metnin ana fikri olamaz?

- A) Her söylenene inanmamak gerekir..
- B) Kendi kazdığın kuyuya kendin düşmemek gerekir.
- C) Karşıdakinin zekasını küçümsemek gerekir.
- D) Herkesi kendimiz gibi düşünmemeliyiz.

23-26. Sorular "Uyuyan Aslanla Kabadayı Sıçan" adlı metinle ilgilidir.

23. Aslan, uyandığında sıçanın üzerinde dolaştığını görünce ne yapmış?

- A) Tedirgin bakınmış
- B) Çok hiddetlenmiş
- C) Sıçanı yakaladığı gibi yutmuş.
- D) Hemen kalkıp avlanmış.

24. Bu olayı gören tilki ne yapmış?

- A) Sıçanı yakalamada yardım etmiş.
- B) Aslanla alay etmiş.
- C) Aslana bakmadan geçip gitmiş
- D) Sıçanın aslana yaptıklarını izlemiş.

25. Aslan bunun üzerine ne cevap vermiş?

- A) Aslan, tilkiye "sıçan ipleri kemiriyor", demiş
- B) Bende bu üzerimde gezinen kim diye bakıyordum, demiş
- C) Aslan, tilkinin bu sorusuna hiç cevap vermemiş.
- D) Aslan sıçanı tuttuğu gibi midesine indirmiş.

26. Bu metnin ana fikri nedir?

- A) İnsanlar, dış görünüşlerine aldırmazlık etmemelidir.
- B) Kibirli olmak, insana zarar verir.
- C) Kibirli insanlar çevrelerindeki insanlara yardım ederler.
- D) Yaşamda her şeyin bir yeri ve zamanı vardır.

27- 30. Sorular "Âlimin Cevabı" adlı metinle ilgilidir.

27. Padişah, âlimden hangi konularda bilgi almaktadır?

- A) Devlet bütçesinin idaresi
- B) Devletin idaresi
- C) Halkı ile ilişkiler
- D) Dünyevi ve ahiret konularında

28. Padişah, âlimi kızdıracak ne yaptı?

- A) Âlime kötü davrandı
- B) Âlime kötü söz söyledi
- C) İhtiyaçlarını karşılamak istedi.
- D) Onun istekleri ile hiç ilgilenmedi.

29. Âlim padişahıtan daha kuvvetli olan köleleri nedir?

- A) Hayat ve ölüm
- B) Güç ve şöhret
- C) Öfke ve kötülüğe ilgi
- D) Öfke ve hırs

30. Metnin ana fikri değildir?

- A) İnsanın değerini düşüren onun kötü ahlakıdır.
- B) Sirke balı bozduğu gibi, öfke de insanı bozar.
- C) Keskin sirke küpüne zarar.
- D) Hayatta her şey bir düzen üzerine kuruludur.

31-35. Sorular "Toprak Ana" adlı metinle ilgilidir.

31. Toprak Ana ne yapmaktan hoşlanmaktadır?

- A) Doğada gezmekten
- B) Hayvanların tartışmalarını izlemekten
- C) Hayvanların çevrede dolaşmalarını izlemekten
- D) Doğanın devamını sağlamaktan

32. Maymun, neden ayıyı beğenmemektedir?

- A) Ayının hantal olduğunu düşünüyor.
- B) Ayının bal yemesini kiskanıyor
- C) Et yediği için oburlukla suçluyor
- D) Suda yüzmenin güzel olmadığını düşünüyor

33. Ayı, kimin, hangi özelliğini beğenmemektedir?

- A) Filin her gün banyo yapmasını
- B) Balinanın yağ torbası olmasını
- C) Balinanın hızlı yüzmesini
- D) Filin hantal olmasını

34. Fil, kimin hangi özelliklerini beğenmemektedir?

- A) Ayının bal yemesini
- B) Maymunun daldan dala zıplamasını
- C) Maymunun çok gürültücü olmasını
- D) Balinanın yağ torbası olmasını

35. Aşağıdakilerden hangisi metnin ana fikridir?

- A) İnsanlar hem iyi hem de kötü yönlerini birlikte göremiyorlar.
- B) Doğa da her şey bir uyum içindedir.
- C) İnsanlar çevrelerindekiyle yardım ederek mutlu olabilirler.
- D) İnsanların anlaşmasını engelleyen düşüren onun kötü huylarıdır.

EK 6.**Araştırmanın Çalışma Takvimi**

<u>Tarih:</u>	<u>İşlemler:</u>
Ocak- 2007	Planlama ve Literatür Tarama
Şubat 2007	Araştırmanın Amaç, Önem, Problem Durumu ve Yönteminin Oluşturulması
Mart- Nisan 2007	Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi ve İncelenmesi
Nisan- Mayıs 2007	Ön Deneme Materyallerinin Hazırlanması
Mayıs 2007	Öntestlerin ve Ön Deneme Uygulamasının Yapılması
Haziran 2007	Ölçme Araçlarının Güvenirlik Analizinin Yapılması
Temmuz 2007	Uygulama Materyallerinin Ön Deneme Uygulamasının Sonuçlarına Göre Düzenlenmesi
Ağustos 2007	Tekrar Literatür Taraması Yapılması, Kuramsal Çerçevenin Oluşturulması
Eylül 2007	Araştırma İçin Gerekli İzinlerin Alınması
Ekim- Aralık 2007	Ön Testlerin Uygulanması, Ön Testlerin Analizi, Hazırlık Çalışmaları, Deney Uygulamasının Yapılması, Son Testlerin Uygulanması
Ocak 2008	Araştırmanın Amaç, Önem, Problem Durumu ve Yönteminin Oluşturulması
Şubat-Mart 2008	Kuramsal Çerçevenin Yenilenmesi, Sonuç Öneriler ve Kaynakça Hazırlanması
Nisan-Mayıs- Haziran 2008	Araştırmanın Tüm Kısımlarının Tekrar Gözden Geçirilmesi, Hataların Düzeltilmesi ve Teze Son Halinin Verilmesi

EK 7.**Okuduğunu Anlama Çalışması İle İlgili Günlük Ders Planı Örneği****Ders:** Türkçe

10.12.2007

Sınıf: 5**Süre:** 40'+40'**Öğrenme Alanı:** Okuma/Yazma/ Tartışma**Kazanım:**

1. Okuduklarında sebep sonuç ilişkisi kurar.
2. Okuduklarının ana fikrini belirler.
3. Duygu ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
4. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

Beceriler: Problem çözme, Karar Verme, Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma, Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme.**Araç gereç- Ortam:** Çalışma Kâğıdı**Süreç:**

1. Metni okumadan önce öğrencilere, metnin bir yerinde durarak, metnin ilerisi hakkında tahmin etkinliği yapılacağı söylenir.
2. Metin (1) yerine kadar okunur ve ilerisi tahmin ettirilir. Tahminler 1. etkinliğe kaydedirilir.
3. Metin (2)'ye kadar okunmaya devam edilir. Tahminler 1. etkinliğe kaydedirilir.
4. Sonuçlarla öğrencilerin tahmin ettikleri sebepler karşılaştırılır. (1. etkinliğe kaydedirilir.)
5. Metnin daha iyi anlaşılabilmesi için 2. etkinlik (sorularla özetleme) yaptırılır. Aşağıdaki sorular kullanılır.

Hikâye Hakkında Düşünme:**Anahtar Soru: Hikâyenin anlamı nedir?**

1. Baba ile oğul nasıl bir test yapmaya karar vermiş? Böyle bir test yapmaya neden gerek duymuşlar?
2. Çocuğun arkadaşları kanlı çuvalı görünce ne yapmışlar? Sence yaptıkları doğru mu?
3. Babanın dostu, çocuğun elinde kanlı çuvala görünce ne yapmış?
4. Baba, oğlundan testin geri kalanında ne yapmasını söylemiş? Oğul, testin ikinci kısmını yapmış mı?
5. Oğul babasının dostuna tokat attığında dostun cevabı ne olmuş?

Dostluk Hakkında Düşünme**Anahtar Soru: Dostluk ne demektir?**

1. Dostluk nedir? Tanımlar mısın? Bir dost gerçekten yüzlerce arkadaşına değer mi?
2. Kavga eden insanlar hala dost kalabilirler mi? Peki insanlar hiç tartışmadan dost olduğuna karar verebilir misin?
3. Herkes dostun olabilir mi? Birinin dost olduğuna nasıl karar verirsin?

4. Bir dost daima dost mudur? Senin sırlarını başkalarına açıklayan biri dostun olabilir mi?
5. Bu hikâyenin ana fikri nedir?
6. Öğrenciden bir dostunu düşünerek şarkı bestelemesi istenir (3. etkinliğe kaydedilir.)

Değerlendirme

1. Dost seçiminin nasıl yapılması ile ilgili bir paragraf yazınız.

Bu Çalışmayla İlgili Hikâye

Arkadaş mı? Dost mu?

Baba ve oğul konuşuyorlarmış. Babası oğluna sormuş, "Senin kaç tane dostun var?"

Oğlan cevap vermiş: "Ohooo yüzlerce..."

Babası oğluna açıklamış.

"Bak oğlum" demiş insanın bir sürü arkadaşı olabilir ama yüzlerce dostu olamaz.

Dost dediğin diğer arkadaşlara benzemez. İnsanın hayatı boyunca ancak 1 ya da 2

tane dostu olabilir.

Oğlan saçma demiş. Benim bir sürü dostum var ve hepsi beni sever ve her zaman

bana yardıma koşacaklarına eminim.

Öyle mi demiş babası? O zaman gel seninle bir test yapalım.

Adam bir kaç tane tavuk kesmiş ve başka birkaç ıvır zıvırla birlikte bir çuvala doldurmuş. Çuval'dan kanlar akıyormuş. Şimdi git demiş bu çuvalı arkadaşlarına

götür ve onlardan yardım iste. Çuvalı birlikte bir yerlere gömün.

Çocuk çıkmış yola, bir arkadaşının kapısını çalmış, arkadaşı elindeki kanlı çuvalı görünce çocuğun yüzüne kapıyı kapatmış, başka arkadaşları bir daha onlarla konuşmamalarını görüşmemelerini rica etmişler, çünkü hepsi çuvalın içinde bir ceset

olduğunu sanmış.

Oğlan yüzü allak bullak babasına dönmüş olanları anlatmış. Babası demiş; "İşte

senin arkadaşlarının dostluğu bu kadar. Şimdi al bu çuvalı

benim dostuma götür."

Oğlan tekrar sırtlamış çuvalı düşmüş yola. Babasının dostu kapıyı açıp, oğlanı ter içinde, elinde kanlı bir çuvala görür görmez (1) etrafa şöyle bir bakmış ve hemen

almış içeriye. Sen Ahmet'in oğlusun değil mi demiş? Evet demiş çocuk. Ver

elindekini diyerek çuvalı almış. Arka bahçeye çıkarmış, arka bahçede bir çukur kazıp çuvalı gömmüş. Çocuğa su ikram etmiş. Bu arada yetmemiş, gömdüğü yer belli

olmasın diye sarımsak ekmiş oraya.

Çocuk ben artık gideyim demiş. Adam da babana söyle sarımsak tarlasına gözüm gibi bakıyorum demiş.

Çocuk gitmiş babasına durumu anlatmış, gerçekten senin dostun varmış benim ise sadece sıradan arkadaşlarım demiş. Yooo bitmedi demiş babası, şimdi tekrar git dostumun kapısını çal ve açar açmaz yüzüne okkalı bir tokat yapıştır. Çocuk olur mu hiç öyle şey demiş. Olur olur, ancak o zaman anlayacaksın dostluğun ne demek olduğunu.

Çocuk çaresiz utana sıkıla tekrar düşmüş yola. Kapıyı çalmış. Babasının dostu kapıya çıkar çıkmaz da babamın size iletmek istediği bir şey var demiş. Nedir o demeye kalmadan çocuk okkalı bir tokat yapıştırmış babasının dostunun suratına. Üzölmüş bir yandan da nasıl vurdum diye. (2)

Babasının dostu demiş ki, benim de babana iletmek istediğim bir şey var... Söyle o babana "biz bir tokata satmayız koskoca sarımsak tarlasını" demiş!
İşte böyle. Çocuk o zaman anlamış dostluğun değerini ve babasının yüzlerce arkadaşın olacağına bir dostun olsun yeter derken ne demek istediğini...

Sen Gülerken yanındakiler de güler,

Ama ağlarken yalnız ağlarsın,

Onun için öyle bir ağaca yaslan ki,

Asla yıkılmasın.

Öyle bir dost edin ki,

Asla bırakmasın.

EK 8.**Dinlediğini Anlama Çalışması İle İlgili Günlük Ders Planı Örneği****Ders:** Türkçe

05.12.2007

Sınıf: 5**Süre:** 40'+40'**Öğrenme Alanı:** Dinleme/ Konuşma/ Görsel sunu/ Tartışma**Kazanım:**

1. Dinlediklerinden çıkarımlar yapar.
2. Dinledikleri ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
3. Dinlediklerinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
4. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.

Beceriler: Problem çözme, Karar Verme, Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel

Kullanma, Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme.

Araç gereç- Ortam: Çalışma Kâğıdı**Süreç:**

1. Dinleme metnini okumadan önce öğrencilere, metinle ilgili yapılacak çalışmalar anlatılır. Metni dinlerken dikkat edilecek noktalar tespit edilir.
2. Metin (1) yazan yere kadar okunur. Tahmin etme etkinliği yapılır. (1. etkinlik)
3. Metinde belirtilen sorunu çözmeye yönelik yaratıcı problem çözme basamakları uygulanır.(2. etkinlik)
4. Metinle ilgili sorular yöneltilir. Konu ile ilgili çeşitli sorulara yanıt aranır. (3. etkinlik)

Hikâye Hakkında Düşünme:**Anahtar Soru: Hikâyenin anlamı nedir?**

1. Yaşlı adam üç oğluna nasıl bir vasiyette bulunuyor?
2. Siz olsaydınız 17 deveyi üç kardeş arasında nasıl pay ederdiniz?
3. Üç kardeş bu soruna nasıl çözüm bulmuşlar? Çözüm bulabilmişler mi? Neye karar vermişler?
4. Bilge kişi sorunu çözmek için nasıl bir yol düşünmüş?
5. Bilge kişi soruna çözüm bulduğunda ortaya nasıl bir sonuç çıkmıştır? Kardeşler bu sonuçtan memnun olmuş mudur?

Bilgelik Hakkında Düşünme:**Anahtar Soru: Bilgelik nedir?**

1. Hikâyenin ana fikri nedir?
2. Bilgelik ne demektir? Herkes bilge olabilir mi?
3. Nasıl bilge biri olunur? Bilge olabilmek için okula gitmek gerekli midir?
4. Bilgelik yaşla mı kazanılır? Genç insanlarda bilge olabilir mi? Neden?

Değerlendirme

1. Duydukları ve bildikleri ilginç sorunları araştırıp sınıfta tartışmaları istenir. (4. etkinlik)

Bu Çalışmayla İlgili Hikâye**VASIYET**

Ölmek üzere olan yaşlı bir baba, yatağının başına üç oğlunu çağırarak onlara vasiyette bulunur:

- Oğullarım, ben ölünce, birbirinize düşmemeniz için, size sahibi olduğum 17 deveyi paylaştım istiyorum. Miras olarak develerin yarısını büyük oğluma, üçte birini ortancaya, dokuzda birini ise küçük oğluma bırakıyorum.

Babalarının ölümünden sonra, mirası babalarının vasiyeti uyarınca paylaşmak üzere kardeşler bir araya gelirler. Fakat bir türlü işin içinden çıkamazlar. Mirası babalarının istediği gibi pay edemezler. (1) Çünkü 17 sayısı ne ikiye, ne üçe, ne de dokuza bölünebilir.

- Bu işin üstesinden ancak köyün tecrübe ehli, yaşlı bilgisi gelir, diye düşünüp ona giderek danışırlar.

Bilge kişi;

- Benim bir devem var, onu da alıp yeniden hesap yapın, der. Bu cömertliğe çok şaşırın oğullar, 18 deveyi pay etmeye girişirler. Önce ikiye bölerler, büyük oğul 9 develik payını alır. Sonra üçe bölerler, çıkan 6 deveyi de ortanca oğul alır. Daha sonra dokuza böldüklerinde 2 deveyi de küçük oğul alır. Ama bütün develeri paylaştıktan sonra ortada fazladan bir deve kalır yine...

Oğullar bu duruma da bir çözüm getirmesi için yeniden yaşlı bilgeye başvururlar.

Bilge kişi güler ve :

- İyi öyleyse, der. Sorununuz çözümlendiğine göre ben de devemi geri alabilirim artık.

EK 10.

Dinlediğini Anlama Öğrenci Çalışma Yaprağı

İlme Çirkin

1. ETKİNLİK: Hikayenin başlığına bakınız. Konusunun ne olabileceği konusunda yorumda bulununuz.

*Her bir problem var,
Ona çözüm bulacaklar,
Ama bu problemler akla sığmıyor.*

2. ETKİNLİK: SORU KARTLARI
Hikaye Hakkında Düşünme
Analiz Soru: Hikayenin anlamı nedir?

- Hikayede nasıl bir sorundan bahsedilmektedir?
Üçüncü kızın hamyonun üç gecide saklanması
- Soruna çözümlenmiş için kimlere başvurulmuştur?
En iyi mühendisler
- Başvurulan kişiler soruna çözüm getirebildiler mi?
Basınurcular kisiler soruna 3 çözüm getirememiş.
- Sorunu kim çözmüştür?
Fazlaştırdıkları bir bacak kadar artık çocuğu.
- Çocuk sorunu nasıl çözmüştür?
Hamyonun takeraküzünü biraz havasını indirerek.

Yaratıcı Çözümler Hakkında Düşünme
Analiz Soru: Yaratıcı çözümün önemi ne demektir?

- Hikayenin ana fikri nedir?
Hiçbir bir çocuğun büyüklükten daha kolay çözüm bulması
- Akademiklerimiz veya siz varolan sorunları çözmek için uğraşır mısınız? Çözümü ulaştırmak için neyi düşünürsünüz?
Uğruşurum. En ilginç yolu.
- Siz hangi sorunlara yaratıcı çözümler buldunuz? Örnek veriniz.
Bir kere parmağın altına sokmuş parmağımıza peçete bağa çıkardım.
- Buldüğünüz yaratıcı çözümler yaşamınıza nasıl kolaylaştırdı?
Fazla zorluklarla karşılaşmıyorum.
- Sizce yaratıcılığın yaşla bir ilgisi var mı?
Birçok yaratıcılığın yaşla hiçbir ilgisi yoktur?

3. ETKİNLİK:
Dosttanuzu düşünerek bir şarkı besteleyiniz.

Sarkının ismi: *Dostluk engelidir.*
Kime yazıldı: *Kuzarıma*

*Dost dediğin sandastır, dost dediğin
akadadır. Seni sevdiğim, seni
isteyebirim dosttumsun. Aramızda hiç
bir engel yok. Dost dediğin seninle,
dost dediğin senle de duman maktır.
!!!Dostum!!! ...*

Şarkı

Dinlediğini Anlama Öğrenci Çalışma Yaprağı (Devamı)

PROJE ÖDEVİ
ÇEVRE TEMİZLİĞİ

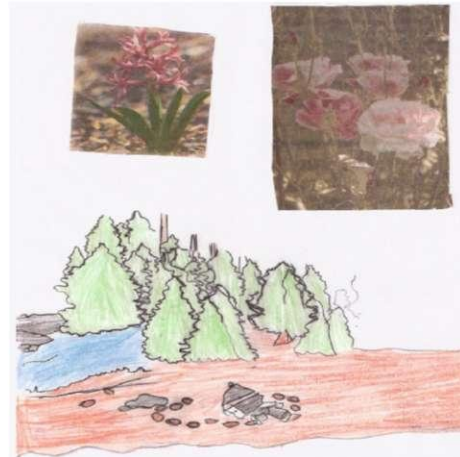
Dünyamızı Çöp Olmaktan KURTARALIM!



HAZIRLAYANLAR:
NAZLI GÜRSES
MİNE ÇİRKİN
SEDA İSLEK

51H

OĞULLU:
BEDİİ SABİNLİ İ.Ö.Ö



ÇİÇEKLER.

Mine, Menekşe, Sünbül
En güzel gül
Renk renk çiçekler
Çok renkli çiçekler

Bapakça çarı-beyaz
Bir insan vardır
Onu allıması
Kokusunu koklaması.

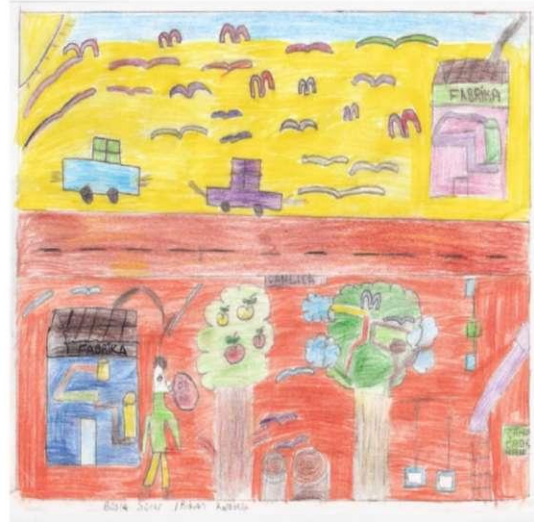



Mine Çirkin

1- SÖZ GÖNERİR

1. Dünya güzel bir yerdir değil?
2. Birilerini zorlamasın Dünyaya Tanrıca tutun!
3. Başka dünya için dünyaya İyiliği Tanrıca Tutun!
4. Dünyaya Tanrıca tutun!


NAZLI GÜRSES

Doğal Güzel İnsanların İçindekisi de Otunur. Bir insanın insanlık ve ahlakla ilgili büyük beşerî özellikleri vardır. Bu özellikleri insanın içindeki iyi ve kötü yönleri belirler. İnsanlar da insanlık ve ahlakla ilgili özellikleri ile birbirlerini tanırlar. İnsanlar da insanlık ve ahlakla ilgili özellikleri ile birbirlerini tanırlar.

Doğal Güzel İnsanların İçindekisi de Otunur.

Es ve fütüha
İnsanlardan olan
dünya, ve ne çoktu
kimsenin gözü ile
kimi gördükten sonra
ve kullandıkları
dünyaları. İnsanlar da
insanlık ve ahlakla ilgili
özellikleriyle birbirlerini
tanırlar. İnsanlar da
insanlık ve ahlakla ilgili
özellikleriyle birbirlerini
tanırlar.




EK 11.**Araştırma Sürecinde Kullanılan Etkinlik Örneklerinin Haftalara Göre Dağılımı**

- **Okuduğunu Anlama Derslerinin İşlenişi**

1. HAFTA: (Çalışmanın Hazırlık Aşaması)**Metin: "Buda ve Kuğu" adlı öyküleyici metin**

- o Çalışma yaprakları dağıtıldı. Metin (1) yazan yere kadar bir öğrenci tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.
- o (2) yazan yere kadar başka bir öğrenci tarafından okundu.
- o Sebep- sonuç etkinliği yapıldı.
- o Metin birkaç öğrenci tarafından okundu.
- o Düşünme sorularıyla temaya giriş yapıldı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Hikâyenin Temasına Odaklanılacak "Soru Kartları" etkinliği yapıldı. Soru kartlarındaki her soruyla ilgili bir tartışma başlatıldı.
- o Temayı destekleyecek alışılmadık bir hayvanla geçecek bir hayat "oku, çiz, boya" etkinliği ile desteklendi.

2. HAFTA: (Çalışmanın Hazırlık Aşaması)**Metin: "Marie Celeste'nin Gizemi" adlı öyküleyici metin**

- o Çalışma yaprakları dağıtıldı. Metin (1) yazan yere kadar bir öğrenci tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.
- o Öykünün tamamı 3 defa öğrenciler tarafından okundu.
- o Sebep- sonuç etkinliği yapıldı.
- o Düşünme sorularıyla temaya giriş yapıldı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Hikâyenin Temasına Odaklanılacak "Soru Kartları" etkinliği yapıldı. Soru kartlarındaki her soruyla ilgili bir tartışma başlatıldı.

- o Dünya üzerindeki gizemli olaylar araştırıldı ve bunlar rapor halinde bir sonraki derste sunuldu.

3.HAFTA:

Metin: "Hiç Hayallerinizden Sıfır Aldınız mı?" adlı öyküleyici metin

- o Öykünün tamamı 3 defa öğrenciler tarafından okundu.
- o Gelecekte ne olmak istedikleri ile ilgili bir paragraf yazmaları istendi.
- o Ne olmak istediklerini ve bunun için yapmaları gerekenleri içeren bir tartışma yapıldı. Tartışmada arkadaşlarının olumsuz düşüncelerine karşı hayallerin nasıl savunulması gerektiği konusunda ortak bir karara varıldı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Hayaller, "Haydi Resim Yapalım" etkinliği ile çizildi.

4.HAFTA:

Metin: "İyinin içinde Kötü, Kötünün İçinde İyi" adlı öyküleyici metin

- o Verilen bir görsel yorumlandı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o İyiliğin ve kötülüğün yaşamdaki izleri drama ile canlandırıldı.
- o Metinde öğrenilenler kısaca özetlendi.

5. HAFTA:

Metin: "Çocuğun Rüyası" adlı öyküleyici metin

- o Çalışma yaprakları dağıtıldı. Metin (1) yazan yere kadar bir öğrenci tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.
- o Öykünün tamamı 3 defa öğrenciler tarafından okundu.

- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Televizyonu yararlı bir araç haline getirmek için proje tasarlandı.
- o Görülen rüyalar resimlenerek arkadaşlarıyla yorumlandı.

6. HAFTA:

Metin: "Anlayabilmek" adlı öyküleyici metin

- o Öykünün tamamı 5 defa öğrenciler tarafından okundu.
- o Hikâyenin başlığına yeni öneriler geliştirildi.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o "insanların sizi anlamadıklarında kendinizi nasıl hissedersiniz?" sorusu drama yoluyla canlandırıldı.
- o Metin aracılığıyla öğrenilenler özetlendi.

7. HAFTA:

Metin: "En Sade Doğrular En Renkli Yalanlar" adlı öyküleyici metin

- o Çalışma yaprakları dağıtıldı. Metin (1) yazan yere kadar bir öğrenci tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.
- o (2) yazan yere kadar başka bir öğrenci tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliğinin 2. sorusuna yanıt arandı.
- o Hikâyenin tamamı 2 kez daha okunduktan sonra sebep- sonuç etkinliği yapıldı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o "Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar" atasözünün anlamı tartışıldı.

8. HAFTA:**Metin: "Fincan Takımı" adlı öyküleyici metin**

- o Verilen görseller yorumlandı.
- o Öykünün tamamı 3 defa öğrenciler tarafından okundu.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Yoksullukla mücadelede yerel olarak yapılabilecek yaratıcı çözümler bulundu.
- o Yoksullukla mücadelede dünya çapında yapılabilecek yaratıcı çözümler bulundu.
- o Yoksullukla mücadelede konusunda yapmak istenenler bir mektupta anlatılarak destek istendi.

9. HAFTA:**Metin: "Arkadaş mı? Dost mu?" adlı öyküleyici metin**

- o Başlıktan hikâyenin tamamı tahmin edilmeye çalışıldı.
- o Metin (1) yazan yere kadar bir öğrenci tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.
- o (2) yazan yere kadar başka bir öğrenci tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliğinin 3. sorusuna yanıt arandı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Tema ile ilgili bir şarkı bestelendi. Şarkı en iyi dostuna ithaf edildi.
- o Dostların nasıl seçilmesi gerektiği bir paragrafla anlatıldı.

10. HAFTA:**Metin: "Profesör ve Kayıkçı" adlı öyküleyici metin**

- o Metin (1) yazan yere kadar bir öğrenci tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.

- o Hikâyenin tamamı 2 defa okunduktan sonra sebep- sonuç etkinliği yapıldı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Tema ile ilgili verilen iki görsel yorumlandı.
- o Hayatta lazım olacağı düşünülen ve okulda öğrenilen konular listelendi. Bu maddeler tartışılarak önem sırasına kondu.

- **Dinlediğini Anlama Derslerinin İşlenişi**

1. HAFTA: (Çalışmanın Hazırlık Aşaması)

Metin: "Altın Renkli Kutu" adlı öyküleyici metin

- o Çalışma kâğıdındaki görselin çağrıştırdıklarından ilk beşi listelendi.
- o Metnin başlığı okundu ve konusu tahmin edilmeye çalışıldı.
- o Metin araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Öğrencilerin metni anlatması sağlandı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Sevgi ve hoşgörünün önemine değinen hikaye yazma yarışması yapıldı.

2. HAFTA: (Çalışmanın Hazırlık Aşaması)

Metin: "Konuşan Ayı" adlı öyküleyici metin

- o Metin araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Öğrencilerin metni anlatması sağlandı
- o Nasıl arkadaş edinildiği drama ile gösterildi.
- o Metne uygun farklı bir başlık bulundu.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.

- o Arkadaşlar arasında bir tartışma başladığında bunun çözümü drama ile gösterildi.
- o Arkadaşının özellikleri listelenerek belirtildi.
- o Arkadaşının başı dertte olduğunda yardım etmek için yapılacaklar tartışıldı.

3. HAFTA:

Metin: "Benim İşim Değil ki" adlı öyküleyici metin

- o Metin araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Öğrencilerin metni anlatması sağlandı.
- o Sorumluluk duygusu ile ilgili dörtlük yazıldı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Gruplar halinde sosyal sorumluluk projesi tasarlandı. Projeyi geliştirmek için beyin fırtınası yapıldı.
- o Sorumluluğun tanımını kendi cümleleriyle yapıldı.

4. HAFTA:

Metin: "Baltamızı Bilemek" adlı öyküleyici metin

- o Tema ile ilgili verilen görseller yorumlandı.
- o Metin (1) yazan yere kadar araştırmacı tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.
- o Metnin tamamı araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Sebep- sonuç etkinliği yapıldı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Kendini tanıma ile ilgili akrostiş çalışması yapıldı.

5. HAFTA:

Metin: "İnsan Resmi" adlı öyküleyici metin

- o Metin (1) yazan yere kadar araştırmacı tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.
- o "Çocuğun yerinde olsaydınız bu sorunu nasıl çözerdiniz?" sorusu tartışıldı.
- o Metnin tamamı araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Verilen bir probleme yaratıcı çözümler bulunmaya çalışıldı.
- o Yaratıcı çözüm gerektiren sorular sınıfa getirilerek çözümü için arkadaşlarından yardım istendi.

6. HAFTA:

Metin: "Vasiyet" adlı öyküleyici metin

- o Metin (1) yazan yere kadar araştırmacı tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.
- o "Bu sorunu çözmek için neler yapılmalıdır?" sorusuna yaratıcı çözüm yolları geliştirildi.
- o Metnin tamamı araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Duydukları veya bildikleri bir sorunu çözmek için arkadaşları ile grup çalışması yapıldı.

7. HAFTA:

Metin: "Çözüm Bulmak" adlı öyküleyici metin

- o Hikâyenin başlığı okundu ve konu tahmin edilmeye çalışıldı.
- o Metin araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Öğrencilerin metni anlatması sağlandı

- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Verilen bir problem durumuna uygun yaratıcı çözüm yolları arandı.
- o Çözüm yolları kısaca özetlendi.

8. HAFTA:

Metin: "Gerçek Dost" adlı öyküleyici metin

- o Metin (1) yazan yere kadar araştırmacı tarafından okundu.
- o Tahmin etme etkinliği yapıldı.
- o Metin araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Öğrencilerin metni anlatması sağlandı
- o Sebep- sonuç etkinliği yapıldı.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Tema ile ilgili karikatür çizildi.
- o Temanın iyi ve kötü yönlerini anlatan bir paragraf yazıldı.

9. HAFTA:

Metin: "Annenin dersi" adlı öyküleyici metin

- o Metin araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Öğrencilerin metni anlatması sağlandı
- o Hikâyenin temasının onlara neler çağrıştırdığı soruldu.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Hayata hazırlanma ile ilgili bir hikâye yazıldı.
- o Bu metin aracılığıyla öğrenilenler özetlendi.

10. HAFTA:

Metin: "Herkesin Hırsız Olduğu Ülke" adlı öyküleyici metin

- o Metin araştırmacı tarafından 2 kez seslendirildi.
- o Öğrencilerin metni anlatması sağlandı.
- o Hikâyenin temasının onlara neler çağrıştırdığı soruldu.
- o Hikâyeyi anlamayı güçlendirecek "Hikâye Hakkında Düşünme" soruları etkinliği yapıldı.
- o Soru kartları etkinliğiyle tema hakkında tartışmalar yapıldı.
- o Duydukları veya bildikleri bir sorunu çözmek için arkadaşları ile grup çalışması yapıldı.
- o Bu metin aracılığıyla öğrenilenler özetlendi.

1.10.5.2 Kontrol Grubunda Dersin İşlenişi

Kontrol grubunda dersin işleniş biçimi aşağıda verilmiştir.

- Kontrol grubunda öğrencilere metin çalışmalarında sınıf öğretmeni tarafından metin bir defa sesli okuma kurallarına uygun olarak okunmuş daha sonra öğrenciler metni sessiz okuma kurallarına uyarak okumuşlardır. Ardından metin üç öğrenciye sesli okutulmuştur. Metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmek için metinde geçen bilinmeyen kelimelerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ardından çalışma kitabındaki etkinlikler uygulanmaya başlanmıştır.

1. HAFTA:

Metin: "Akrabalık Bağları" adlı öyküleyici metin

- o Kelime oluşturma etkinliği,
- o Kelimelerin çağrıştırdıklarını ilişkilendirme etkinliği,
- o Soyağacı oluşturma etkinliği,
- o Bulmaca etkinliği yapıldı.

2. HAFTA:

Metin: "İmece" adlı öyküleyici metin

- o Sebep- sonuç ilişkisi kurma etkinliği,

- o Hikâye unsurları etkinliği,
- o Dilbilgisi çalışmaları (Türemiş kelimeler)
- o Kelime tanıma etkinliği yapıldı.

3. HAFTA:

Metin: "Dil Bayramı" adlı öyküleyici metin

- o Başlıklar ve görsellerdeki ipuçları çalışması
- o 5N1K etkinliği
- o Hikâye unsurları etkinliği
- o Ana fikir buma etkinliği
- o Yapım ekleri ile ilgili çalışmalar
- o Dilbilgisi çalışmaları (Yapım ekleri)
- o Metin tamamlama çalışmaları
- o Anadilimizi korumak için yaptıklarımız ve yapacaklarımız hakkında kompozisyon çalışması ödev olarak verilmiştir.
- o Günlük yazma çalışmaları
- o Araştırma ödevi olarak Türk Dil Kurumu'nu araştırma

4. HAFTA:

Metin: "Bahsi Sen Kazandın" adlı öyküleyici metin

- o Tahmin etme etkinliği
- o 5N1K etkinliği
- o Hikaye unsurları
- o Ana fikir buma etkinliği
- o Metinle ilgili cümle tamamlama
- o Bulmaca çözme
- o Dilbilgisi (Karşıt ve eş anlamlı sözcükler)
- o Metnin hoşa giden ve gitmeyen yönleri tartışıldı.
- o Araştırma ödevi olarak Muhsin Ertuğrul, Kurtuluş Savaşı ile ilgili kısa bir canlandırma yapıldı.

5. HAFTA:

Metin: "Mustafa Kemal'i Düşünüyorum" adlı şiir

- o Şiir kuralına uygun birkaç kez okundu.
- o Şiirle ilgili sorular yanıtlandı.
- o Sebep- sonuç ilişkisi etkinliği
- o Dilbilgisi (Karşıt ve eş anlamlı sözcükler)
- o Atatürk'e mektup etkinliği
- o Atatürk'ün Hayatı Kronolojisi etkinliği yapıldı.

• DİNLEME METNİ:

Metin: "İstiklal Marşı'nın Kabulü" adlı bilgilendirici metin.

- o 5N1K etkinliği
- o Olayların oluş sırasına göre yorumlama etkinliği
- o Sebep- sonuç etkinliği
- o Boşluk doldurma etkinliği yapıldı.

6. HAFTA:

Metin: "Hacivat İle Karagöz" adlı öyküleyici metin

- o Tahmin etme etkinliği
- o Hikâye unsurları etkinliği
- o Dilbilgisi çalışmaları
- o Drama etkinliği yapıldı.

7. HAFTA:

Metin: "Bir Yolcuya" adlı şiir

- o Anahtar sözcükler etkinliği
- o Bulmaca etkinliği
- o 5N1K etkinliği
- o Şiirle ilgili sorular yanıtlandı.
- o Şiirin bölümleri paragraf halinde yeniden yazıldı.

8. HAFTA:**Metin: "Türk Misafirperverliği" adlı öyküleyici metin**

- o Karışık olay sırası düzenlendi.
- o Sebep-sonuç etkinliği
- o Hikâye unsurları etkinliği
- o 5N1K etkinliği
- o Görsellerle yöresel yemek sunum etkinliği yapıldı.

EK 12.

ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.31.00-Projeler / 823 / 33287

Konu : Araştırma İzin Onay İsteği

29 EKİM 2007

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 27/09/2007 tarihli ile 32691 sayılı valilik oluru

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dah yüksek lisans öğrencisi Aysegül MAZİ 'nin danışmanı sehven Yrd.Doç.Dr. Şenol ADIGÜZEL olarak yazılmış olup ilgi valilik onayını iptal edilerek danışmanın Yrd.Doç.Dr Şükran TOK olarak değiştirilmesi ve danışmanı yönetiminde yapmakta olduğu "Hikayeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi" konulu araştırma kapsamında 15.10.2007-21.12.2007 tarihleri arasında Antakya Bedii Sabuncu İlköğretim Okulunda 5.Sınıflara araştırma yapabilmeye istegiyle ilgili başvuru kurumumuzca incelenmiş ve söz konusu başvurunun "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine uygun olarak yapılmış olduğundan projenin uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nazmi BOZDOĞAN

Müdür

OLUP
26/09/2007
Ayhan AKKÖR
Vali a.
Vali Yardımcısı

KAYNAKÇA

- AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH, (tarih yok) "What is P4C?" [Online] Retrieved on 15-March-2008 at URL: http://www.p4c.org.nz/P4C_Flyer.pdf.
- ACCORINTI, Stella (2000), "Philosophy For Children", Encyclopedia of Philosophy Education, [Online] Retrieved on 06-February -2007 at URL: http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/philosophy_for_children.htm.
- ADAMS, Michael H.-WHITLOW, Joseph F.-STOVER, Linda M.-JOHNSON, Kate W. (1999), A Longtudinal Evaluation of Baccalaureate Students Critical Thinking Abilities, **Journal of Nursing Education** 38 (3), 139-141
- AKERSON, Fatma Erkman (2000), **Dile Genel Bir Bakış**, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- ALLEN, Terry (1988a), Doing Philosophy with Children, **Thinking**, 7 (3), [Online] Retrieved on 18-september-2007 at URL: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>
- ALLEN, Terry (1988b), I Think, Therefore I Can: Attribution and Philosophy for Children, **Thinking**, 8 (1)), [Online] Retrieved on 18-september-2007 at URL: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>
- ALTINTAŞ, Ersin (2002), **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Ankara: Pegem Yayıncılık
- AKSAN, Doğan (1998), **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara: Türk Dil Kurumu
- AKYOL, Hayati (2003), **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Gündüz Yayıncılık
- AKINOĞLU, Orhan (2001), Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- BANKS, Joyce-COLLEAN Ragland (1987), A Study of The Effects of The Critical Thinking Program, Philosophy For Children, on Standardized Achievement

- Test, USA: Educad. D. Dissetation Southern Illinois University, ProQuest Digital Dissertation Database, (Publication No: AAT8729998), 22.02.2008
- BANKS, Joyce (1989), Philosophy For Children and California Achievement Test: An Analytic Study In A Midwestern Suburb, **Analytic Teaching**, Vol. 9, 2.
- BAYKUL, Yaşar (1992), Productivity and Evaluation in Education, **Education**, 113(2), 307-311
- BEYAZIT, Necla (2007), İlkokuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim ABD, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- BLAGG, Nelly-BALLINGER, Michel-GARDNER, Richard (1988), **Somerset Thinking Skills Course**, Oxford: Basil Blackwell
- BLOOM, Benjamin S.(1979), **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çev: D. Ali Özçelik) İstanbul: MEB.
- BOGHOSSIAN, Paul (2006), Behaviourism, Constructivism and Socratic Pedogogy, **Educational Philosophy on Theory**, 38, 4
- BORG, William R.-GALL, Matt D. (1989), **Educational Research: An Introduction**, (5. edition), New York: Longman Inc.
- BRUNING, Barbara (1985), Philosophieren Mit Sechs- Bis Actjachringen Kinderen Inder Ausserschulischen Erzie Hung, Überlungen Zu Einem Handlugsorientieren, Ansatz Unter Berücksichtigung Praktischer Erfahrung, Doktora, Hamburg
- BROWNING, Becky (1988), Harry in Three Classes, **Analytic Teaching**, Vol. 8 (1), 70-72, [Online] Retrieved on 18-september-2007 at URL: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2006), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**, (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener- ÇAKMAK K.E.-AKGÜN, Özcan E.-KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, F (2008), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- CAMHY, David-IBERER, Gunther (1988) Philosophy For Children, **Thinking**, 7(4), 22-26.
- CAMPBELL, James (2002), An Evaluation of A Pilot Intervention Involving Teaching Philosophy To Upper- Primary School Children In Two Primary Schools, Using The Philosophy For Children Methodology, Scotland: University of Dundee, Unpublished MSC Educational Psychology Thesis
- CHAFFE, John (1988), *Thinking Critically Thinking*, MA, Boston: Houghton Mifflin
- CHAMBERLAIN, Mary A. (1993), Philosophy For Children Program and The Development of Critical Thinking of Gifted Elementary Students, USA: Ph.D. Dissertation, University of Kentucky, ProQuest Digital Dissertation Database, (Publication No: AAT 9319950), 22.02.2008
- CHANG, Lan Wan (1999), Teaching **Thinking to Children In Taiwan, England: D.Phill, Dissertation. University of York** ProQuest Digital Dissertation Database, (Publication No: AAT C823324), 22.02.2008
- CHARLANN, Simon (1979), Philosophy for Students with Learning Disabilities, **Thinking** 1(1), 21-34.
- CINCUINO, Dolly (1982), An Evaluation of A Philosophy Program with 5th and 6th Grade Academically Talented Students, **Thinking**, 2 (3-4).
- CLEGHORN, Paul (2002), **Thinking Through Philosophy**, England: Blackburn Educational Printing Services
- COLMAN, Andrew M. (2003), Oxford Dictionary of Psychology, Oxford: Oxford University Press Doherr,(Ed), Private research. [Online] Retrieved on 18-september-2007 at URL:
www.dialogueworks.co.uk/dk/Education%20Outcomes.html.
- COSTA, Arthur L. (1985), **Developing Minds, A Resource Book For Teaching** (Ed.), Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development
- CÜCELOĞLU, Doğan (1993), **Yeniden İnsan İnsana**, İstanbul: Remzi Kitapevi
- ÇELENK, Süleyman (2003), İlkokuma Yazma Düzeninde Kuluçka Dönemi, Ankara: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 36, S. 75-80
- DANIEL, Marie F. (1998), P4C in Preservice Teacher Education, **Analytic Teaching**, 19(1), 13-20

- DANIEL, Marie F.-DELSOL, Alain (2006), Learning to Dialogue in Kindergarten: A Case Study, *Analytic Teaching* Vol: 25(3), 23-52,
<http://www.viterbo.edu/analytic/Vol.%2025%20no.%203/learning%20to%20dialogue%20in%20kindergarten%20a%20case%20of%20study.pdf>.
- DAWES, Lyn (2000) **Thinking Together**, Birmingham, England: Questions Publishing Company
- DEMANUELE, Janine M. (2001), Evaluation of The Philosophy For Children Program: A Novel Approach to Critical Thinking, Missouri, USA: Ph.D. Dissertation, Saint Louis University, ProQuest Digital Dissertation Database, (Publication No: AAT3027673)
- DEMİREL, Özcan (1995), **Genel Öğretim Yöntemleri**, Ankara: USEM Yayınları
- DİREK, Nuran (2004), **Küçük Prens Üzerine Düşünmek**, İstanbul: Pan Yayıncılık
- DOĞAN, Yasin (2006), "Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımı İle Tarihsel Birincil Kaynakların İlişkisi ve Bu İlişkinin İlköğretim 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kitaplarında Kullanım Düzeyi", **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık
- DOLE, Janice A.- DUFFY, Geoff G.- ROEHLER, Laura R.- PEARSON, Patricia D. (1991), Moving From The Old to The New: Research on Reading Comprehension Instruction, **Review of Educational Research**, 61(2), 239–264
- DRISCOLL, Marcus. P. (2005), **Psychology of Learning and Instruction**, (Third Edition), Boston: Pearson.
- DYFED COUNTY COUNCIL (1994), **Improving Reading Standards in Primary Schools Project**, Wales: Dyfed County Council
- EDUCATION TESTING SERVICE (1980) Appendix B: Experimental Research In Philosophy For Children, In: M. Lipman, A. M. Sharp & F. Oscanyon (Eds) *Philosophy in The Classroom*, Philadelphia, PA: Temple University Press
- EGELİOĞLU, Vildan (1993), "Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi", **Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi, Bildiriler 1. Eğitim Teknolojisi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

- EIMERS, Sharon P. (1987), Effects of Reflecting Thinking Instruction Taught Through the Philosophy For Children Program on The Reasoning Ability and Attitude Toward Teaching Thinking of Preservice Elementary Teachers, Ohio, USA: Ed. D. Dissertation, University of Cincinnati, ProQuest Digital Dissertation Database, (Publication No: AAT8809971), 22.02.2008
- ELDER, Linda- PAUL, Richard (1994), Critical Thinking: Why We Must Transform Our Teaching, **Journal of Developmental Education**, 18(1), 34-35
- ENGLHART, Stephan (1997), **Modellen und Perspektiven Der Kinderphilosophie**, Heinsberg
- ENNIS, Robert (1985), Goals for Critical Thinking Curriculum, Alexandria, Va: A Costa (Ed), **Developing Minds**, 54-57
- ERDOĞAN, Nesrin (2008), Çocuklarla Felsefe Dünyasında Yolculuk: Sorgularsam, Öğrenirim, **Eğitimde İyi Örnekler Konferansı Kitapçığı**, Online] Retrieved on 15-may -2008 at URL:
http://www.egitimdeiyornekler.org/iok2008_kitapcik_web.pdf.
- ERGENÇ, Halit (1984), Lise Öğrencilerinde Okumayı- Anlamayı Geliştirme, **Pedagoji Dergisi**, Sayı:2
- ERGİN, Akif-BİROL, Cem (2000), **Türk Dil bilgisi**, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım
- ERGİNER, Ergin (1999), İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 15-16 Ekim 1998, Pamukkale Üniversitesi, Denizli: **PAÜ Eğitim Bilimleri Dergisi 6, Özel Sayı**
- FACIONE, Peter A.- GIANCARLO, Carol- FACIONE, Noreen -GAINEN, Joanne (1995), Disposition Toward Critical Thinking, *Journal of General Education*(1)
- FACIONE, Noreen-FACIONE, Peter A(1997), Critical Thinking Assessments In Nursing Education Programmes: An Aggregate Data Analysis, Millbrae, CA: The California Academic Press
- FERRIERA, Louise B. M. (2004), The Role of Science Story, Activities And Dialogue Modeled on Philosophy For Children in Teaching Basic Science Process Skills To Fifth Graders, New Jersey, USA: Ed. D. Dissertation,

- Montclair State University, ProQuest Digital Dissertation Database, (Publication No: AAT3135465), 22.02.2008
- FEUERSTEIN, Randy (1980), Instrumental Enrichment: An Intervention Programme For Cognitive Modifiability (Baltimore, MD, University Park Press).
- FISHER, Robert (1993), Thinking Skills and The Able Child, Curriculum For Able Children, Ed. L. Jones, England:Middlesex University (NACE/NAGC) s. 85-99
- FISHER, Robert (1995), Teaching Children to Learn, London: Stanley Thornes
- FISHER, Robert (1996), Stories For Thinking, Oxford, England: Nash Pollock
- GARCIA Moriyön, F.- MORENO, Alvaro.- PASCUAL DIEZ, Fernand- TRAVER, Valerie (1988), **Evaluaciön de la aplicaciön del programa de FpN**, [Online] Retrieved on 18-september-2007 at URL:
<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>
- GELEN, İsmail (2003), Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Adana: (Yayınlanmamış) Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- GOLDING, Clinton (2007), Pragmatism, Constructivism and Socratic Objectivity: The Pragmatist Epistemic Aim of Philosophy For Children, **Philosophy of Education Society of Australasia**, , [Online] Retrieved on 06-january-2008 at URL:
<http://www.pesa.org.au/html/documents/2007papers/Golding,%20Clinton.pdf>
- GÖGÜŞ, Beşir (1978), **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara: Gül Yayınevi
- GREEN, Lena (2000), Never Mind If Its Right or Wrong, Just Think! Investigating The Potential of Philosophy For Children with Primary Teachers in South Africa. **Thinking: The Journal Of Philosophy For Children**, 15 (2).
- GÜLERYÜZ, Hasan (2004), Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları, Ankara: PegemA Yayıncılık
- GÜRBÜZ, Hamza-İŞIKLI, Şevki (2007), Niçin Düşünmeliyiz ya da Niçin Düşünme Eğitimi?, [Online] Retrieved on 21-april-2008 at URL:

http://www.dusunmeegitimi.org/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=68

- HALPERN, Deborah F. (1989), **Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking**, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates
- HARRIS, Albert- SIPAY Edward R. (1990), **How To Increase Reading Ability**, Newyork, London: Longman
- HAWS, Sue G. (1983), Comparison of Three Methodologies for Promoting Rational Thinking in Junior High School Students (Logical, Reasoning, Moral Reasoning), Texas, USA: Educat. D. Dissertation, University of Houston, ProQuest Digital Dissertation Database, (Publication No: AAT 8406583), 22.02.2008
- HAYSLOP, Nancy (1988), Listening: Are We Teaching It, And If So How? ERIC Document reproduction Service, No: ED 2955132.
- HOPE, HAAS J. (1975), Miller Street and Morton Street. Newark, Abstract in LIPMAN, M: *Philosophy Goes to School*, USA: Temple University Press
- HOPE, HAAS J. (1980) Appendix B: Experimental Research In Philosophy For Children, In: M. Lipman, A. M. Sharp & F. Oscanyon (Eds) *Philosophy In The Classroom*, Philadelphia, PA: Temple University Press
- HOVARDAOĞLU, Selim (2000), *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*, Ankara: Ve-Ga Yayınları
- HUBBLE, Gaye W. (2001), Reader Reported Influences on a Fifth Graders Transaction with Extended Text, Texas, USA: Ed. D. Dissertation, University of North Texas, ProQuest Digital Dissertation Database, (Publication No: AAT3073532), 22.02.2008
- HÜRRİYET BİLİM DERGİSİ (2003), Büyük Keşif: Bebekler 3 Aylıkken Anadilini Tanıyor, 4.Ekim.2003 (91), s. 4-6
- IORIO, John- WEINSTEIN, Mark- MARTIN, John (1984) A Review of District 24's Philosophy For Children Program, *Thinking*, 5 (2), s. 28-35.

- IP, Wai- LEE, D. I- LEE, J.C.-WOTTON, Y.- CHANG, A. (2000), Disposition Toward Critical Thinking: A Study of Chinese Undergraduate Nursing Students, *Journal of Advanced Nursing* 32, 84-90
- İNAN, Akif (1998), **Öğretim Teknolojisi-İletişim**, Ankara: Anı Yayıncılık, s.66
- İPŞİROĞLU, Zehra (1980), **Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme**, İstanbul: Afa Yayınları
- JASPERS, Karl (1953), **Einführung In Die Philosophie**, München
- JENKINS, Jean (1986) Philosophy For Children Programme at A Gloucestershire Comprehensive School, **Thinking**, 6(3), 33-37
- KAPLAN, Mehmet (2002), **Kültür ve Dil**, Ankara: Dergah Yayınları
- KARABAY, Ayşegül (2005), Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme Ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri, Adana: (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- KARAKAYA, Zeki (2006), Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (1), [Online] Retrieved on 10-january-2008 at URL:
<http://www.dinbilimleri.com/dergi/cilt6/sayil1/makale/karakaya.pdf>.
- KARATAŞ, Mahinur C. (1999), "Öğeleri belirleme kuramına dayalı kavram öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi", Adana: (Yayımlanmamış) Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- KARRAS, Ray W. (1979) Final Evaluation Of The Pilot Programme In Philosophical Reasoning İn Lexington Elementary Schools, **Thinking**, 1(3-4), 26-32.
- KAVCAR, Cahit-OĞUZKAN Ferhan- SEVER, Sedat (1995), **Türkçe Öğretimi: Türkçe Sınıf Öğretmenleri İçin**, Ankara: Engin Yayın Evi, Rekmay Ltd. Basım Evi
- KESKİNKILIÇ, Kadir-KESKİNKILIÇ, S. Bilge (2005), **Türkçenin Temel Becerileri Ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi**

Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Yöntem Ve Teknikler Uygulama Örnekleri Planlar, Ankara: Asil Yayın Dağıtım

KERLINGER, Fred N. (1973), **Foundations of Behavioral Research**, (2. edition), London: Holt, Rinehart and Winston

KITCHENER, Richard (1990), Do Children Think Philosophically? **Metaphilosophy**, 21(4), 427, 428

LIPMAN, Matthew-BIERMAN, Milton J. (1970), Appendix B: Experimental Research In Philosophy For Children, In: M. Lipman, (Eds) **Philosophy Goes To School**, Philadelphia: PA, Temple University Press

LIPMAN, Matthew-SHARP, Ann. M. (1978) Growing Up with Philosophy Philadelphia: PA, Temple University Press

LIPMAN Matthew -SHARP Ann M.-OSCANYAN Frederick S.(1980), **Philosophy In The Classroom**, USA: Temple University Press, [Online] Retrieved on 10-april-2008 at URL:

<http://books.google.com/books?id=hA979gYzTw4C&printsec=frontcover&sig=ACfU3U0pzU926LqV9ixxgxyz4T6zNuAfNg>.

LIPMAN, Matthew (1981) Philosophy For Children, In: A. L. Costa (Ed.) **Developing Minds: Programs For Teaching Thinking**, Vol: 2, Alexandria, VA: Association For Supervision And Curricular Development, 35-38.

LIPMAN, Matthew (1991), Thinking in Education Cambridge MA: Cambridge University Press.

LIPMAN, Matthew (1996), Philosophical Discussion Plans and Exercises, [Online] Retrieved on 21-february-2008 at URL:

<http://www.viterbo.edu/analytic/16%20no%202/Philosophical%20discussion.pdf>.

LIPMAN, Matthew (2003), Thinking in Education, Cambridge: Cambridge Pres

<http://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=yBJfLaiztU4C&oi=fnd&pg=PR11&dq=matthew+lipman+thinking+education&ots=fHQTDLiXdy&sig=voiXq3eX0jfSOfAcqAPwqbSe514>, 18.04.2008

- MAC BEATH, Jimmy (1999) *Schools Must Speak For Themselves*, London: Routledge falmer
- MARASHI, Seyed M.(2007), *Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran*. **Analytic Teaching**, Vol. 27 (1), [Online] Retrieved on 22-december-2007 at URL: <http://www.viterbo.edu/analytic/default.htm>
- MARTENS, Ekkehard (1980), *Philosophieren Mit Kinder Zur Konzeption Des Unterrichts*, [Online] Retrieved on 10-january-2008 at URL: http://hbs.hh.schule.de/relphi/phil_100.html.
- MATTHEWS, Gareth (2000), **Çocukluk Felsefesi**, (Çev: Emrah ÇAKMAK), İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları
- MARTIN, John F.Y- WENSTEIN, Mark L. (1985): "Thinking Skills and Philosophy For Children: The Bethlehem Program, 1982-1983" **Analytic Teaching**, Vol. 5 (2)
- McGUINNESS, Clare (1999), *From Thinking Skills to Thinking Classrooms: A Review And Evaluation Of Approaches For Developing Pupil's Thinking*. Research Report RR115 London: Department For Education And Employment
- McGUINNESS, Clare (2000) *ACTS: A Methodology for Teaching Thinking Across The Curriculum*, **Teaching Thinking**, 2 (1), 12
- MEB (2005), **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEYER, John R. (1988), *A Quest of The Possible? Evaluation of The Impact of The Pixie Programme on 8-10 Years Old*". **Analytic Teaching**, Vol. 9(2), 63-64
- MOREHOUSE, Richard & WILLIAMS Miley (1998), *Report on Student Use of Argument Skills*, **Critical and Creative Thinking**, 6 (1), 14-20.
- MUNZUR, Fatma (1998), *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*, Ankara: (Yayımlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- MURRIS, Karin (1992), *Teaching Philosophy with Picture Books*, London: Infonet Publications
- MURRIS, Karin (2000), *Can Children Do Philosophy?*, **Journal of Philosophy of Education**; May, 34 (2), 261

- NATIONAL COUNCIL OF ECONOMIC EDUCATION (1988), "A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform" Washington OC: Government Printing Office
- OCAK, Gürbüz (1999), Kültürel Düzeyi Farklı Ailelerden Gelen İlköğretim Okulları Birinci Devre Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3 (2)
- ONAN, Bilginer (2005), İlköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü, Ankara: (Yayınlanmamış) Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Bilimleri Eğitimi ABD
- ÖZ, Fevzi (2001), **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, İstanbul: Anı Yayıncılık
- ÖZMEN, Rüya (2001), **Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi Açısından İncelenmesi**, Konu Alanı Ders Kitabı, Ankara
- ÖZÇELİK, D. Ali (1987), **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel öğretim Yöntemi**, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını
- PASCARELLA, Ernest.T.-TERENZINI, Patrick T. (1991), **How College Affects Students**, San Francisco, USA: Jossey- Bass
- PAUL, Richard (1994), Teaching Critical Thinking In The Strong Sense, **Re-Thinking Reason, 181-198**
- PRESSEISEN, B. Z. (1985), Thinking Skills: Meanings, Models, Materials, Alexandria,VA: A Costa (Ed), **Developing Minds**, Association For Supervision and Curriculum Development, 43-48
- PRESSLEY, Michael (2002), Comprehension Strategies Instruction. (Ed. Block C.ve M.Pressley), **Comprehension Instruction**, New York: The Guilford Press
- REED, Ronald-HENDERSON, Allen (1981), 4th Grade .Students in Fort Worth, Quoted in *Philosophy for Children. A report on Achievement*. IAPC, Montclair State University, [Online] Retrieved on 18-september-2008 at URL: <http://www.montclair.edu/cehs/academic/iapc/research.shtml>.
- REED, Ronald-HENDERSON, Allen (1984), Preliminary Report of a Three Year Study Teaching Analytic Thinking to Children in Grades K-7, **Thinking**, 5 (3), 45-58.
- REICH, Peter A.(1982), **Language Development**, New Jersey: Prentice Hall

- RICE, F. Phillip (2001). *Human Development: A Life-Span Approach*, (Fourth Edition), New Jersey: Prentice Hall.
- ROBERTS, Antony F. (2006), *The Effects of A Teacher Development Programme based on Philosophy For Children Western Cape: MA, Psychology In The Faculty of Community and Health Sciences, University of The Western Cape*[Online] Retrieved on 15-april-2008 at URL: http://etd.uwc.ac.za/usrfiles/modules/etd/docs/etd_gen8Srv25Nme4_9310_1190192248.pdf.
- SASSEVILLE, Michel (1994), *Self Esteem, Logical Skills and Philosophy for Children, Thinking*, 4(2), 30-32
- SCHLEIFER, Michael-LEBUISS, Pierre-DANIEL, Michael F.-CARON Anita (1995), *Philosophy for Children Teachers as Collaborative Researchers, Analytic Teaching* Quoted in Daniel, (1998).
- SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (2000) **Improving Our Schools: A Consultation Paper On The National Priorities For Scotland**, Edinburgh, Scotland: SEED
- SEFEROĞLU, Sadi S.- AKBIYIK, Cenk (2006), *Eleştirel Düşünme Öğretimi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* cilt 30, s. 193-200, [Online] Retrieved on 10-march-2008 at URL: <http://193.140.216.63/200630S%C3%9CCLEYMAN%20SAD%C4%B0%20SEFERO%C4%9CELU.pdf>.
- SHARP, Ann M.-REED, Ronald-LIPMAN, Matthew (1992), *Studies in Philosophy For Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, USA: Temple University Press
- SHIPMAN, Virginia C. (1982), *Harry, Philosophy For Children. A Report on Achievement. IAPC*, USA: Montclair State University
- SHIPMAN, Virginia C. (1983): "Evaluation Replication of The Philosophy For Children Program - Final Report", in *Thinking*, 5(1), 45-57
- SIMON, Herbert A.-KAPLAN, Craig A. (1989), In MI. Posner (Ed), *Foundations Of Cognitive Sciences*, Cambridge: MA, MIT Press: 1-47, [Online] Retrieved on 21-november-2008 at URL:

http://step.ufl.edu/critical_litreview.pdf.

- SLADE, Christina (1988), Logic in the Classroom, **Thinking**, Vol. 8(2)
- SLATERRY, Alicia P.(1989), A Study of the Effects of Logical Language Training on Reading Comprehension, Massachusetts, USA: Ed. D. Dissertation, Boston College, ProQuest Digital Dissertation Database, (Publication No: AAT 8922258), 22.02.2008
- SLAVIN, Robert E. (1994). **Educational Psychology: Theory and Practice**, Fourth Edition, Boston: Allyn and Bacon. 72
- STROHECKER, Muelheim (1986), Results of The 1983-84 Philosophy For Children Experiment In Lynbrook, **Thinking**, 6(2)
- SUTCLIFFE, Roger (2003). Is Teaching Philosophy A High Road to Cognitive Enhancement, **Educational and Child Psychology**, 20, 2
- SUTHERLAND, Patrice (1992). **Cognitive Development Today: Piaget and His Critics**. London: Paul Chapman.
- ŞAHİNEL, Semih (2002), **Eleştirel Düşünme**, Ankara: PegemA Yayıncılık
- TAŞDELEN, Uğur-ALTUN, Yüksel-KÖSEOĞLU, Fitnat-GEBAN, Ömer (2006), **"Fen Ders Kitapları: İlköğretim Öğrencileri İçin Yapılandırmacı Öğrenme Modeline Uygun Bir Metin Önerisi"**, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık
- TAŞER, Suat (2000), **Konuşma Eğitimi**, İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- TAZEBAY, Atilla (1997), **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi
- TEMUR, Turan (2001), **Dinleme Becerisi, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8**, (Ed. Prof.Dr. Ayşegül Ataman), İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım
- TÜRK DİL KURUMU (1998), Türkçe Sözlük 2, Ankara: Türk Dil Kurumu
- TRICKEY, Steve- TOPPING, Keith J. (2004), Philosophy For Children': A Systematic Review, *Research Papers in Education*; Sep 2004, Vol. 19(3), 365–380, [Online] Retrieved on 01-april-2008 at URL:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=14491240&site=ehost-live>.

- ÜNAL, Emre-KÖKSAL, Kemal (2007), "Okuduğunu Anlama ve Sorular".
Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. Cilt: 7, Sayı:4,
 [Online] Retrieved on 11-february-2008 at URL:
<http://www.universite-toplum.org>.
- VENDRYES, Joseph V. (2001), **Dil ve düşünce** (Çev. Berke VARDAR), İstanbul:
 Multilingual Yayınları
- WEINSTEIN, Mark & MARTIN, John F. (1982), Philosophy for Children and the
 Improvement of Thinking Skills in Queens, New York, **Thinking**, 4(2), 36
- WILLIAMS, Serena (1993), **Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in A
 Secondary School**, Derbyshire, England: Derbyshire County Council
- WILSON, John (1992) Philosophy For Children: A Note of Warning,
Thinking,10(1), 17-18
- WOLVIN, D.Andrew-COAKLEY, Carolyn G. (2000) Listening Education in The
 21st Century, **International Journal of Listening** 14, 143-152
- WOOLFOLK, Anita E. (1998), **Educational Psychology**, (7. baskı), USA: Viacom
 Company
- YALÇIN, Alemdar (2002), **Türkçe Öğretim Yöntemleri** (Yeni Yaklaşımlar),
 Ankara: Akçağ Yayınları
- YALÇIN, Süleyman-ŞENGÜL Murat (2004), Dede Korkut Hikâyelerinin Çocuk
 Eğitimi Açısından Öne Sürdüğü Değerler ve Ortaya Çıkarmak İstedığı Tip
 Üzerine Bir Değerlendirme, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**,
 (14/2), 209-223
- YANGIN, Banu (2002), **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Ankara:
 Dersal Yayınları
- YEAZELL, Mary (1981), What Happens to Teachers Who Teach Philosophy to
 Children, **Thinking** 2, 86-88