

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**ÇOKLU MEDYA DESTEKLİ ÇOCUK
EDEBİYATI ÜRÜNLERİYLE OLUŞTURULAN
DÜŞÜNEN SINIF ETKİNLİKLERİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME
BECERİSİNE ETKİSİ**

AYŞEGÜL GÖKSEL

19746004

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. TALAT AYTAN**

İSTANBUL

2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

**ÇOKLU MEDYA DESTEKLİ ÇOCUK
EDEBİYATI ÜRÜNLERİYLE OLUŞTURULAN
DÜŞÜNEN SINIF ETKİNLİKLERİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME
BECERİSİNE ETKİSİ**

AYŞEGÜL GÖKSEL

19746004

ORCID NO: 0000-0003-0635-956X

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. TALAT AYTAN

İSTANBUL

2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

**ÇOKLU MEDYA DESTEKLİ ÇOCUK
EDEBİYATI ÜRÜNLERİYLE OLUŞTURULAN
DÜŞÜNEN SINIF ETKİNLİKLERİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME
BECERİSİNE ETKİSİ**

AYŞEGÜL GÖKSEL

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. TALAT AYTAN

Tezin Savunulduğu Tarih:

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Talat AYTAN

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

: Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

: Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK

: Doç. Dr. Ahmet BENZER

İSTANBUL

2022

ÖZ

ÇOKLU MEDYA DESTEKLİ ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİYLE OLUŞTURULAN DÜŞÜNEN SINIF ETKİNLİKLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİNE ETKİSİ

AYŞEGÜL GÖKSEL

Ekim, 2022

Modern izlencelerle yapılandırılan ana dili eğitiminde “öğretme” yerine “etkinliklerle öğrenme” üzerinde durulur. Bu sayede farklı duyuların işe koşulabileceği, ezber yerine keşif sürecinin harekete geçirilebileceği, merak, heyecan ve başarı hissinin duyumsanabileceği eğlenceli aktivitelerle kalıcı öğrenmenin sağlanması amaçlanır. Öğrencilerin yeni öğrenilen bilgileri eski bilgilerinin üzerine inşa edebilecekleri, anlama ve anlatma becerilerini geliştirici, düşüncenin görünür kılınması marifetiyle bilişsel ve iletişimsel tekâmüllerini gerçekleştirmelerine olanak tanıyabilecek etkili öğretim ortamlarının oluşturulması önemlidir. Bu süreçte çocuk edebiyatı ürünleri ile hazırlanan çoklu medya destekli, düşünme becerisini geliştirici izlemlerin ve faaliyetlerin Türkçe derslerinde kullanılmasının öğrencilerin bütünsel gelişimine, dünyayı alımlayabilme yeteneklerine ve nitelikli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma, nicel ve nitel desenin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yapılandırılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB’e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören iki 6. sınıf şubesi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınan “Kişisel Bilgi Formu”, “Başarı Testi”, “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 12 hafta olarak planlanan araştırmada ilk olarak “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest puanları birbirine en yakın iki 6. sınıf şubesinden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda “Kişisel Bilgi Formu” ile araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri tespit edilmiştir. 10 hafta süren uygulamanın ardından “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” sontest olarak tatbik edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutu kapsamında deney grubu öğrencilerine “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS. 23.0, Excel 2016 ve MPlus 8.0 programlarına başvurulmuştur. Bu süreçte “Shapiro-Wilk Testi” ile verilerin normallik varsayımını karşılama durumları belirlenmiştir. Normallik varsayımının

karşılandığı durumlarda “Bağımsız Örneklem T Testi” ve “Bağımlı Örneklem T Testi”, karşılanamadığı durumlarda ise “Mann-Whitney U Testi” ve “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutumu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Baba mesleği ve aile gelir düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin “Başarı Testi” puanlarına anlamlı düzeyde tesirinin bulunduğu tespit edilmiştir. “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”ndan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin düşünen sınıf etkinliklerinin dinleme ve düşünme becerilerini geliştirdiği inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu medya, çocuk edebiyatı, düşünen sınıf, dinleme becerisi, Türkçe dersine yönelik tutum



ABSTRACT

THE EFFECT OF THINKING CLASSROOM ACTIVITIES CREATED WITH MULTIMEDIA SUPPORTED CHILDREN'S LITERATURE PRODUCTS ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' LISTENING SKILLS AND ATTITUDES TO TURKISH COURSE

Ayşegül Göksel

October, 2022

In standart language education, which is structured with modern syllabuses, emphasis is placed on "learning through activities" rather than "teaching". In this way, it is aimed to provide permanent learning with fun activities where different senses can be used, the discovery process can be activated instead of memorization, and the sense of curiosity, excitement and success can be felt. It is important to create effective teaching environments where students can build on their old knowledge, improve their understanding and explaining skills, and enable them to realize their cognitive and communicative evolution by making their thinking visible. In this process, it is thought that the use of multimedia-supported, thinking skills-enhancing follow-ups and activities prepared with children's literature products in Turkish lessons will contribute to the holistic development of students, their ability to perceive the world, and to grow as qualified individuals.

The aim of this study is to examine the effects of thinking classroom activities created with multi-media supported children's literature products on secondary school students' listening skills and attitudes towards Turkish lesson. In line with this purpose, the problem statement of the study is "What is the effect of thinking classroom activities created with multimedia supported children's literature products on secondary school students' listening skills and their attitudes towards Turkish lesson?" has been determined. The research was structured with a mixed method in which quantitative and qualitative designs were used together. Quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative dimension of the study, and phenomenology design was used in the qualitative dimension. The sample of the research consists of two 6th grade branches studying in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the district of Küçükçekmece in Istanbul in the 2021-2022 academic year. "Personal Information Form", "Achievement Test", "Semi-structured Student Interview Form" developed by the researcher and expert opinions were taken as data collection tools, and "Attitude Scale Towards Turkish Lesson" whose validity and reliability studies were conducted were used. In the study, which was planned to be 12 weeks, first of all, "Achievement Test" and "Attitude Scale Towards Turkish Lesson" pretest scores were determined as the experimental group and the other as the control group. At the same time, the demographic characteristics of the students participating in the research were determined with the "Personal Information Form". After the application that lasted for 10 weeks, "Achievement Test" and "Attitude Scale Towards Turkish Lesson" were applied as posttest. Within the

scope of the qualitative aspect of the study, the "Semi-Structured Student Interview Form" was applied to the experimental group students. SPSS in the analysis of quantitative data. 23.0, Excel 2016 and MPlus 8.0 programs were applied. In this process, with the "Shapiro-Wilk Test", the conditions of meeting the normality assumption of the data were determined. "Independent Sample T Test" and "Dependent Sample T Test" were used when the normality assumption was met, and "Mann-Whitney U Test" and "Wilcoxon Signed Rank Test" were used when the normality assumption was not met. Content analysis technique was used in the analysis of qualitative data. According to the findings obtained from the research, it was determined that the thinking classroom activities created with multimedia supported children's literature products had a statistically significant effect on the listening skills and attitudes towards the Turkish lesson of the students in the experimental group. It has been determined that the variables of father's occupation and family income level have a significant effect on the "Achievement Test" scores of the students. According to the findings obtained from the "Semi-Structured Student Interview Form", it was concluded that the students believed that thinking classroom activities improved their listening and thinking skills.

Key Words: Multimedia, children's literature, thinking classroom, listening skills, attitude towards Turkish lesson

ÖN SÖZ

"Çocuklarınızı kendi zamanınıza göre değil, onların yaşayacakları zamana göre yetiştiriniz" (Hz. Ali).

Bilgi üretebilen toplumlar geleceği şekillendirebilir. Eğitim ile bireyin bilişsel, duygusal ve dilsel becerilerinin varsıllaştırılması, toplumun ise dünyadaki gelişmelere uyum sağlayabilmesi hatta bunları yönlendirebilmesi amaçlanır. Bu süreçte sınıfta bir düşünme kültürünün oluşturulması ve öğrencinin ilgisini çekebilecek bir öğrenme ortamının yapılandırılması önemlidir. Yaşam boyu süren bir öğrenme döngüsü içinde paha biçilmez öğrenme materyalleri olan çocuk edebiyatı ürünleri ile oluşturulan çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinlikleri vasıtasıyla bireylerin dinleme becerisinin geliştirilmesine ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum ve yaşantı kazanmasına yardımcı olmak mümkündür.

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutumu üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde çoklu medya, düşünme ve düşünen sınıf, dinleme becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutum kavramları açıklanmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yönteminden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde çalışmadan elde edilen bulgular yorumlanmış, beşinci bölümde mevcut sonuçlar alanyazındaki benzer araştırmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Son olarak ulaşılan sonuçlar çerçevesinde öğretmenlere, araştırmacılara ve program geliştiricilere çeşitli öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmayı tamamlamamı nasip eden ve sallantısız ayva dalını koruyup gözeten, merhametlilerin en merhametlisi Yüce Allah'a hamd ve sena için kelimelerim nihayetsiz kalıyor.

Doktora tez çalışmam boyunca rehberliği ile yolumu aydınlatan, bilgisini ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım, Doç. Dr. Talat AYTAN'a en içten saygı ve şükranlarımı sunarım.

Doktora Tez İzleme Jürimde bulunan, çalışmamın şekillenmesinde birikimlerini benimle cömertçe paylaşan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ali Fuat ARICI ve Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK'e müteşekkirim.

Çalışmamın uygulama safhasında beni koşulsuz destekleyen kıymetli büyüklerim Bayram Ali YILDIRIM ve Sultan Abdülhamit İmam Hatip Ortaokulu Müdürü Hamdi TAŞAN Beyefendilere, güzel yürekli Türkçe öğretmenleri Zehra AYDIN ve Leyla ARSLANOĞLU ile serçe kuşları gibi neşelerinin hiç gölgelenmemesini dilediğim tüm 6. sınıf öğrencilerine teşekkürü borç bilirim.

Araştırmamda kullanılacak dinleme metinlerinin belirlenmesi sürecinde yaklaşık 350 çocuk kitabının incelenmesi ve bir kısmının temini için şahsıma büyük bir özveriyle yardımcı olan Başakşehir Millet Kütüphanesi Müdürü Hasan ERDEM ve çalışanlarına, araştırma izin sürecini yol göstericiliğiyle kolaylaştıran Aykut ÇELİK

Bey’e, MPlus Programı ile ilgili yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Murat Doğan ŞAHİN’e, ve evrak işleriyle ilgili desteği için Arş. Gör. Nurullah ESENDEMİR’e teşekkür ederim.

Bana özgürce uçabileceğim bir gökyüzü armağan eden ve erdemli olmayı öğreten, elimi hiçbir koşulda bırakmayan, sevgi dolu bir ailenin yaşamdaki en büyük hazine olduğunu her an hissettiren annem Neriman GÖKSEL ve Babam Mehmet GÖKSEL’e minnettarım.

Sabırlı tutumları ve yapıcı yaklaşımlarıyla bu zorlu süreçte motivasyonumu yükselten canparelerim, kardeşlerim minik kuşumuz İlayda GÖKSEL’e, paşamız Bekir GÖKSEL’e ve elbette minnacık yüreğine hepimizin sevgisini sığdıran evimizin neşesi kelimiz Mindi’ye nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyorum, takdirini kendilerine bırakıyorum.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)’na 2211-E Doğrudan Doktora Bursu için çok teşekkür ederim.

“Alevler içinde fakat yanmayan” ve “ana dilinin ses ile duygu coğrafyasından hiç kopmayan” gençler yetiştirebilmek dileğiyle...

İstanbul, Ekim, 2022

Ayşegül Göksel

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1. 3. Araştırmanın Problem Cümlesi	7
1. 3. 1. Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Çoklu Medya	12
2.1.1. Çoklu Medya Araçları	16
2.1.1.1. Çevrim İçi Çoklu Medya Araçları.....	16
2.1.2. Çoklu Medya Tasarım İlkeleri.....	26
2.1.2.1. Konu Dışı İşlemleri Azaltma İlkeleri	27
2.1.2.2. Temel Süreçleri Yönetme İlkeleri	28
2.1.2.3. Üretici Süreçleri Geliştirme İlkeleri.....	28
2.1.3. Eğitim ve Çoklu Medya.....	30
2.2. Çocuk Edebiyatı	31
2.2.1. Çocuk Edebiyatı Ürünleri	32
2.2.2. Başlıca Çocuk Edebiyatı Ürünleri	33
2.2.2.1. Masal	33
2.2.2.2. Destan.....	34

2.2.2.3. Hikâye	34
2.2.2.4. Şiir	35
2.2.2.5. Roman	35
2.2.2.6. Deneme	35
2.2.2.7. Gezi Yazısı	36
2.2.2.8. Anı	36
2.2.2.9. Tiyatro	36
2.2.3. Çocuk Kitapları	36
2.3. Düşünme	37
2.3.1. Düşünmenin Tarihçesi	40
2.3.2. Düşünme Biçimleri	42
2.3.2.1. Eleştirel Düşünme	43
2.3.2.2. Bilgi İşlemsel Düşünme	46
2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme	48
2.3.2.4. Yansıtıcı Düşünme	49
2.3.2.5. Analogik Düşünme	50
2.3.2.6. Üstbilişsel Düşünme	51
2.3.2.7. Derin Düşünme	52
2.3.2.8. Empatik Düşünme	53
2.3.3. Düşünen Sınıf	55
2.3.3.1. Düşünen Sınıf Etkinlikleri	61
2.3.3.2. Düşünen Sınıf Ders Planı: 3B (+1D) Modeli	61
2.4. Dinleme	64
2.4.1. Dinleme Türleri	67
2.4.2. Dinleme Stilleri	72
2.4.2.1. İnsan Odaklı Dinleyiciler	72
2.4.2.2. Eylem Odaklı Dinleyiciler	72
2.4.2.3. İçerik Odaklı Dinleyiciler	72
2.4.2.4. Zaman Odaklı Dinleyiciler	73
2.4.3. Dinleme Becerisini Geliştirmenin Yolları	73
2.4.4. Dinleme Engelleri	74
2.4.5. Dinlemenin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi	75
2.4.5.1. Dinleme ve Konuşma	75
2.4.5.2. Dinleme ve Yazma	76
2.4.5.3. Dinleme ve Okuma	77

2.4.6. Türkçe Öğretim Programlarında Dinleme Becerisi	77
2.4.7. Dinleme Eğitimi.....	80
2.4.7.1. Dinleme Eğitiminin Aşamaları	82
2.4.7.1.1. Dinleme Öncesi (Pre-listening)	82
2.4.7.1.2. Dinleme Sırası (While-listening).....	82
2.4.7.1.3. Dinleme Sonrası (Post-listening).....	83
2.5. Tutum	83
2.5.1. Tutumu Oluşturan Bileşenler.....	84
2.5.1.1. Bilişsel Bileşen.....	85
2.5.1.2. Duyuşsal Bileşen.....	85
2.5.1.3. Davranışsal Bileşen.....	85
2.5.2. Tutumların İşlevleri	85
2.5.2.1. Bilgi İşlevi.....	86
2.5.2.2. Araçsallık / Fayda İşlevi	86
2.5.2.3. Benlik Koruyucu İşlev	87
2.5.2.4. Değer İfade Edici İşlev.....	87
2.5.3. Tutumu Etkileyen Faktörler.....	87
2.5.4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum	88
2.6. İlgili Araştırmalar	89
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	90
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	92
3. YÖNTEM.....	95
3.1. Araştırmanın Modeli	95
3.2. Çalışma Grubu.....	97
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Dair Bilgiler	98
3.3. Araştırmada Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünleri	107
3.4. Veri Toplama Araçları.....	109
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	110
3.4.2. Başarı Testi	110
3.4.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	114
3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	117
3.5. Verilerin Toplanması.....	118
3.5.1. Gerekli İzinlerin Alınması	119
3.5.2. Öntest Olarak Anketlerin Uygulanması.....	119

3.5.3. Eğitim Programını Uygulama Süreci.....	120
3.6. Verilerin Analizi.....	121
3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik.....	123
3.8. İnanırlılık ve Aktarılabirlik	125
3.9. Düşünen Sınıf Etkinlikleri.....	126
4. BULGULAR VE YORUM.....	133
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Dair Bulgular.....	133
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarına Dair Bulgular.....	133
4.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	133
4.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	135
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarına Dair Bulgular.....	136
4.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	136
4.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	137
4.1.3. Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	138
4.1.3.1. Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	139
4.1.3.2. Deney Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	140
4.1.4. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	141
4.1.4.1. Kontrol Grubu Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	141
4.1.4.2. Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	142
4.1.5. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	143
4.1.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	143
4.1.5.2. Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	146
4.1.6. Deney Grubunun Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılmasına Dair Bulgular.....	149
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Dair Bulgular	156
4.2.1. Öğrenci Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular.....	156
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	173

5.1. Sonuç ve Tartışma	173
5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Dair Sonuçlar ve Tartışma.....	173
5.1.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları ve Tartışma	173
5.1.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Test Sonuçları ve Tartışma.....	180
5.1.1.3. Çeşitli Değişkenlerin Deney Grubunun Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına Etkisine Dair Sonuçlar ve Tartışma	183
5.2. Araştırmanın Nitel Sonuçları.....	187
5.3. Öneriler.....	191
5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	191
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	192
5.3.3. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler	192
KAYNAKÇA	194
EKLER.....	238
Ek 1. Etik Kurul Onayı.....	238
Ek 2. MEB Araştırma İzin Belgesi.....	239
Ek 3. Başarı Testi	240
Ek 4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	243
Ek 5. Metin Seçimi Uzman Görüş Formu	244
Ek 6. Başarı Testi Metin Seçimi Uzman Görüş Formu.....	245
Ek 7. Başarı Testi İnceleme Formu	246
Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu Uzman Görüşü.....	247
Ek 9. Metin ve Ders Planı 1	248
Ek 10. Metin ve Ders Planı 2	257
Ek 11. Metin ve Ders Planı 3	267
Ek 12. Metin ve Ders Planı 4	277
Ek 13. Metin ve Ders Planı 5	287
Ek 14. Etkinlik Fotoğrafları.....	298

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Dinleme Türleri Sınıflandırmaları	67
Tablo 2: Dinleme / İzleme Kazanımları	80
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubuna Dair Demografik Bilgiler	98
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Dair Bilgiler	99
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Dair Bilgiler	99
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumlarına Dair Bilgiler	100
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ailedeki Kişi Sayısına Dair Bilgiler	100
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Dair Bilgiler	101
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Dair Bilgiler	101
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Dair Bilgiler	102
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olma Durumlarına Dair Bilgiler	102
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar / Laptop / Tablet Olma Durumlarına Dair Bilgiler	103
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumlarına Dair Bilgiler	103
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Gün İçinde İnternette Geçirdikleri Süreye Dair Bilgiler	104
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İnterneti Kullanma Amacına Dair Bilgiler	104
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sık Kullandığı Sosyal Medya Araçlarına Dair Bilgiler	105
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Ait Çocuk Kitabı Sayısına Dair Bilgiler	105
Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin BT ve TDYTÖ Öntest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	106
Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin BT VE TDYTÖ Öntest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	107

Tablo 20: Metin Seçimi Uzman Görüşleri	108
Tablo 21: Araştırmada Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünleri	109
Tablo 22: Başarı Testi Belirtke Tablosu	111
Tablo 23: Puanlayıcılar Arası Tutarlılığı Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi	113
Tablo 24: Başarı Testi Metin Seçimi Uzman Görüşleri.....	113
Tablo 25: Cronbach Alfa Katsayısı Referans Değerleri	116
Tablo 26: TDYTÖ Cronbach Alfa Güvenirlik İç Tutarlılık Katsayısı.....	117
Tablo 27: Düşünen Sınıf Etkinlikleri	126
Tablo 28: Düşünen Sınıf Etkinlik İçerikleri.....	128
Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	134
Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	134
Tablo 31: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	135
Tablo 32: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest Puanlarına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	135
Tablo 33: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Sontest Puanlarının Normal Dağılım Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	136
Tablo 34: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Sontest Puanlarına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	137
Tablo 35: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Sontest Puan Ortalamalarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	137
Tablo 36: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Sontest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	138
Tablo 37: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	139
Tablo 38: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	139
Tablo 39: Deney Grubu TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	140
Tablo 40: Deney grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	140
Tablo 41: Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Normal Dağılımın Gösterme Durumuna Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	141
Tablo 42: Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına Dair Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları	142
Tablo 43: Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	142

Tablo 44: Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Dair Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları.....	143
Tablo 45: Öğrencilerin Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	144
Tablo 46: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	145
Tablo 47: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	145
Tablo 48: Öğrencilerin TDYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	146
Tablo 49: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	148
Tablo 50: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	149
Tablo 51: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından Bağımsız Örneklem T Testi İle Karşılaştırılması.....	150
Tablo 52: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından ANOVA Testi İle Karşılaştırılması.....	150
Tablo 53: Deney Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması	153
Tablo 54: Deney Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından ANOVA Testi ile Karşılaştırılması.....	153
Tablo 55: Form Geneline Sık Tekrarlanan Kodlar	157
Tablo 56: Öğrencilerin Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Düşünme Becerisine Etkisine Dair Görüşleri.....	163
Tablo 57: Öğrencilerin Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Dinleme Becerisine Etkisine Dair Görüşleri.....	165
Tablo 58: Öğrencilerin Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Metni Anlama ve Metinle İlgili Soruları Yanıtlamaya Etkisine Dair Görüşleri	168
Tablo 59: Öğrencilerin Düşünen Sınıf Etkinliklerini Tercih Etme Durumlarına Dair Görüşleri.....	171

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çoklu Medyayla Öğrenmenin Bilişsel Modeli Süreçleri	13
Şekil 2: LearningApps Uygulaması.....	21
Şekil 3: LearningApps'te Etkinlik Oluşturma Aşamaları.....	21
Şekil 4: LearningApps Etkinlikleri.....	22
Şekil 5: LearningApps Etkinliklerine Yönelik Görseller	23
Şekil 6: LearningApps Uygulaması Ana Sayfa Görüntüsü	26
Şekil 7: Çoklu Medya Tasarım İlkeleri	27
Şekil 8: Düşünme Biçimleri.....	42
Şekil 9: Bilgi İşlemsel Düşünme Stilleri	47
Şekil 10: Düşünen Sınıfın İşaret Ettiği Kavramlar	56
Şekil 11: Sınıfta Düşünme Kültürünü Biçimlendiren Güçler.....	59
Şekil 12: 3B + (1D) Öğretim Aşamaları Temsili	62
Şekil 13: Tutumun Bileşenleri	84
Şekil 14: Tutumların İşlevleri.....	86
Şekil 15: Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem.....	95
Şekil 16: TDYTÖ Doğrulamalı Faktör Analizi Yol Diyagramı	116
Şekil 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanları	145
Şekil 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanları	146
Şekil 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin TDYTÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanları	148
Şekil 20: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Derse Katılıma Etkisi	158
Şekil 21: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Türkçe Derslerinde Kullanılması	159
Şekil 22: Düşünen Sınıf Etkinliklerine Yaklaşım.....	160
Şekil 23: Düşünen Sınıf Etkinliklerine Duyuşsal Bakış	161
Şekil 24: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Düşünme Becerisine Tesiri	162
Şekil 25: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Dinleme Becerisine Etkisi.....	165
Şekil 26: Kavrama ve Yapılandırma.....	167
Şekil 27: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Tercih Edilme Sebepleri.....	170

KISALTMALAR

Bkz.	: Bakınız
BT	: Başarı Testi
CERI	: OECD Eğitim Araştırmaları ve Yenilik Merkezi
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi Sayısı
NPEC	: National Postsecondary Education Cooperative
SPSS	: Statistical Packages For The Social Science
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDYTÖ	: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
TP	: Toplam Puan
vb.	: Ve benzeri
Ve diğ.	: Ve diğerleri

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, alt problemler, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlığın tekâmülü için geliştirilen en önemli araç olarak kabul edilen eğitim (Dev, 2016), uygarlık tarihi boyunca ilerlemenin baskın faktörlerinden biri olmuştur. Öğrencinin zihninin doldurulması gereken boş bir levha (tabula rasa) olarak görüldüğü (Locke, 2017) geleneksel yaklaşımların aksine öğrenmenin yaşam boyu devam eden aktif bir süreç olduğu ve bu sürecin başrolünde öğrencinin bulunduğunu (Mitra, 2008; Deslauriers ve diğ., 2019) savunan yenilikçi yaklaşımlar ile bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmaları amaçlanmaktadır.

Son yıllarda teknolojinin gelişmesi, bilimin ilerlemesi ve eğitime bakışın değişmesiyle birlikte birey, öğrenmenin öznesi olarak kabul edilmekte ve ondan, inisiyatif alabilmesi, bilgiyi inşa edebilmesi, anlam oluşturma sürecine etkin olarak katılabilmesi ve özerk kararlar verebilmesi gibi bazı hayati becerilere sahip olması beklenmektedir (Clark, 2018; Dweck, 2019). Mevcut ereklere ulaşılabilmesi için her şeyden önce çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek “gerçek bir eğitimle” buluşturulması elzemdir. Bu duruma koşut olarak eğitim ortamlarında kullanılacak yöntem, teknik ve materyallerin de çağın değişim hızı ve çeşitliliğine intibak sağlaması (Oblinger, Oblinger, 2005) ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olması gerekmektedir.

Enformasyon olanaklarının zenginleştiği 21. yüzyılda bilgi üretimi daha önce hiçbir dönemde olmadığı kadar artmıştır (Gedikoğlu, 2005). Yeni dünyanın bu baş döndürücü değişim ve gelişim süratine adapte biçimde “öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinin de çok uyaranlı ve etkileşimli bir ortamda yürütülmesi” (Göçer, 2010, 342) icap etmektedir. Bu kapsamda çoklu medya araçları vasıtasıyla teknolojinin eğitim ortamlarına transferi ile çekici bir öğrenme ve pekiştirme atmosferinin

yakalanabilmesi (Nicolaou, Matsiola, Kalliris, 2019), derslerin daha etkili ve verimli geçmesi, öğrenci katılımının artırılması sağlanabilir.

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri, kişinin öğrenme sürecindeki tüm görevi ve sorumluluğu öğretmenle birlikte üstlenmesine, öğrenme stratejilerini etkin şekilde kullanmasına ve bu sayede standart eğitimin dezavantajlarının ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilmektedir.

Çevrim içi çoklu medya aracı olan ve yapılandırmacı öğrenim modeliyle tam uyum gösteren LearningApps uygulaması, bünyesinde barındırdığı dönüştürülebilir 21 farklı interaktif etkinlikle öğrencilere eğlenceli ve zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Uygulamada koleksiyon oluşturularak öğrenci-öğretmen iş birliği ile yeni bir etkinlik tasarlanabilir veya öğretmenin hazırladığı içerik talebeler tarafından zenginleştirilebilir. Çengelli bulmaca, serbest metinli cevaplar, bilgi yarışı, kelime avı, eşleştirme gibi pek çok alıştırmaya ile öğrencinin dinleme, okuma, konuşma, yazma yeterliğini artırmanın yanı sıra muhakeme yeteneğinin keskinleşmesine, dijital öğrenme yetkinliğinin edinilmesine, zihinsel sözlüğün varsıllaştırılmasına, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin geliştirilmesine, eleştirel-yaratıcı-analojik-empatik düşünme, öz yeterlik ve grupla öğrenme gibi üst düzey düşünme ve sosyal becerilerin inkişaf etmesine katkı sağlanabilmektedir.

Yapılan araştırmalarda çevrim içi öğrenme ve başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, çevrim içi öğrenmenin örgün öğrenime nazaran daha fazla öğrenci odaklı bir öğrenme süreci barındırdığı, bu öğrenme ortamının öğrencilerin çoklu görev algılarını duyuşsal ve bilişsel bağlılık açısından pozitif yönde etkilediği ve çevrim içi ortamda daha az aktif olan öğrencilerin derste düşük başarı sergilediği, buna karşılık çevrim içi katılımları fazla olan öğrencilerin derste yüksek başarı gösterdiği tespit edilmiştir (Akçapınar, 2014; Bolliger, Wasilik, 2009; Hamdan, Amorri, 2022; Jawad, Shalash, 2020; Karadaş Gündüz, 2022; Kılınç, 2021; Mandasari, 2020; Mothibi, 2015; Ulum, 2021). Mevcut sonuçlar, bu çalışmada çevrim içi çoklu medya aracı LearningApps uygulaması ile gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenci motivasyonunu ve derse katılımını olumlu yönde etkileyerek akademik başarıyı artıracığı ve zihinsel verimliliğe katkı sağlayabileceği tezini desteklemektedir.

Eğitimle ilgili yenilikçi yaklaşımların kabulüyle birlikte metnin ve edebiyatın hedef değil araç olarak kullanımı anlayışı gereği çocuk edebiyatı ürünleri kıymetli öğretim

materyalleri olarak görülmüştür (Jalongo, 2004). Çünkü çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun gelişimini destekleyici en önemli unsurlardandır. Çocukta fonolojik farkındalığın oluşumu, dil ve düşünce becerilerinin tekâmülü, sanat ve edebiyat duyarlılığının edinimi, söz varlığının genişlemesi, dostluk, empati, cesaret, vatan sevgisi, aidiyet duygusu gibi millî ve evrensel değerlerin özümsemesi, hem iç hem de dış dünyanın keşfi, entelektüel gelişim ve daha pek çok hususta çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanmak mümkündür (Baş, 2010, Braga, 2022; Butzow, Butzow, 2000; Karatay, 2007; Norton, 2010; Sever, 2015).

Bir değişim aracı da olan edebiyat, gerçekliği yeniden üreterek çocuğun hayatın hemen her yönünü anlamasına ve yaşantı zenginliği kazanmasına yardımcı olur (Pantaleo, 2002). Çocuklar, farklı deneyimlerle ufuklarını geliştirir. Yeni yerler ziyaret eder, yeni tecrübeler elde eder ve yeni insanlarla tanışır. Bazen de bibliyoterapi süreciyle kendi sorunlarıyla başa çıkma konusunda içgörü edinir (Rozalski, Stewart, Miller, 2010). İnsanlarda bulunan ortak hedefleri ve benzer duyguları keşfeder. Edebî metinler aracılığıyla yeni kelimeler öğrenir, sözdizimi ve söylem işlevlerini fark eder, doğru cümle kalıplarının kullanımında giderek ustalaşır (Stan, 2015) ve ana dilinin güzelliklerini duyumsar. Çocuklar; masal, hikâye, tekerleme, şiir vb. ürünler vasıtasıyla hem edebiyat zevk ve kültürü edinir hem de olayların sebep-sonuç ilişkilerini belirleme, problem çözme, analiz etme, çıkarım yapma, karar verme, yeni fikirler üretme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Bland, 2018; Kováčová, 2014).

Çocuk edebiyatı metnlerinin çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği çerçevesinde ve belirli ölçütler ışığında nitelikli bir biçimde yapılandırılması gerekir. Öğrenciler için çocuk edebiyatı metni seçerken dil ve anlatım, içerik, metnin uzunluğu, kelime dağarcığı, kurgu, konu vb. unsurların çocuğa uygun olmasına özen gösterilmelidir. Brumfit (1981)'e göre çocuk edebiyatı ürünleri farklı türlerden seçilmeli, metinler öncelikle öğrencilerin “burada ve şimdi” öğrenme bağlamıyla ilişki kurmasına olanak tanınmalıdır. Arıcı (2018, 54) da bu metinlerin, “doğrudan öğüt verici olmaması, çocuğun gelişimine uygun olarak yapılandırılması gerektiğine” işaret etmektedir. Dolayısıyla çocuk edebiyatı ürünleri çocukların yaşam deneyimlerini geliştirmelerinde “hem bir pencere hem de bir ayna işlevi” görebilmelidir (Bishop, 1990).

PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda Türkiye'nin son sıralarda yer alması nedeniyle öğretim programlarında yenilik arayışları başlamış ve 2005 tarihli Türkçe

Dersi Öğretim Programı'nda ilk defa metnin araçsallaştırılması ile yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli yaklaşım, etkinlik yaklaşımı, tematik yaklaşım, aktif öğrenme gibi yöntem-tekniklerin kullanılması anlayışı benimsenmiş, sonraki eğitim programları da bu konseptle yapılandırılmıştır. Güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da (2019), metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam oluşturma süreçleri üzerinde durulmuştur. Bu anlayışa göre metinle öğretim ile bağlam temelli, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi hedeflenmiştir.

Türkçe öğretim programlarındaki modern düzenlemelerin ders kitaplarına tam olarak yansıtıldığını söylemek mümkün değildir. Gerçekleştirilen araştırmalarda “ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin -birkaçı dışında- çocuğa görelilik, dil ve anlatım özellikleri açısından nitelikli olmadığı, önemli bilgi yanlışlıkları ve dil bilgisi hataları içerdiği” belirlenmiştir (Çalışkan, 2016, 212; Karakuş, 2014). Bu durum, nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan, öğrenciyi geliştirici etkinliklere olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Düşünen sınıf; düşünme eğitimi, eleştirel düşünme, etkin öğrenme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, sosyal öğrenme gibi pek çok öğrenme-öğretme yaklaşımı ve yöntemini ihtiva eden, etkinliklerle öğrenme üzerinde durulan, öğretmen ve tüm öğrencilerin aktif olduğu sınıfa işaret eden bir kavramdır. “Bir başka ifade ile beyni, kalbi (duygusal zekâyı), ve tüm bedeni etkin kılacak etkinlikler, düşünen sınıfın belirgin özelliğidir” (Tosun, 2016, 1). “Malezya'nın tüm okullarında düşünmenin öğretilmesi ve her okulun birer düşünen okul olması yönündeki hedefi” de bu kavrama küresel düzlemde verilen önemi gösteren temsil edici bir örnek olarak değerlendirilebilir” (Erdem, 2020, 9).

Türkçe derslerinin öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine ve akademik başarılarının artırılmasına doğrudan katkısı olduğu göz önünde bulundurulduğunda çoklu medya araçlarıyla desteklenen düşünen sınıf etkinliklerinin eğitim ortamlarında kullanılmasının bireyin öğrenme davranışını olumlu yönde destekleyeceği aşîkârdır. Ancak Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğu, öğrencilerin dil ve düşünce evrenini geliştirmekten uzaktır. Yapılan çalışmalarda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki soruların Bloom Taksonomisi (2001)'nin alt düzey basamaklarına yönelik olduğu, etkinliklerin en fazla anlama basamağına göre yapılandırıldığı ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici seviyede olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Akıncı, Gülmez, 2021; Eroğlu, 2019; Oryaşın, 2021). Benzer biçimde “ortaokul

Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme / izleme etkinliklerinde yer alan soruların da alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü, sınıf düzeyleriyle bilişsel beceri basamakları arasında hiyerarşik bir ilişkinin bulunmadığı” tespit edilmiştir (Kaplan, 2021, 627). Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak Türkçe derslerinde düşünen sınıf etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin anlama - anlatma becerilerinin ve üst düzey düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olabileceğini söylemek mümkündür.

Günlük yaşamda kişiler arası etkili iletişimin temel ögesi, ilk gelişen ve en sık kullanılan dil becerisi olarak bilinen dinleme (Sejdiu, 2017; Sushmitha, 2017; Wahyuni, 2020) “konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak ve belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir” (Taşer, 2012, 206). Dinlemeyi işitmeden ayıran en mühim husus, içerisinde seçme davranışının bulunduğu kasıtlı ve konsantrasyon gerektiren bir çabayı bünyesinde barındırmasıdır. Çünkü dinlemedeki temel gaye söylenenleri kavramak ve anlamlandırmaktır (Kurudayıoğlu, Dölek, 2019, 27).

Son derece karmaşık süreçlerle gerçekleşen, bireyin yaşamının tüm boyutlarında yer alan, dil ve dil ötesi unsurların da anlamlandırılmasını içeren dinleme becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesi için küçük yaşlardan itibaren önce ailede (Lam, 2000) daha sonra okulda sistemli bir dinleme eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuklar modelleme yoluyla daha etkili öğrendiklerinden ebeveynlerin iyi birer dinleyici olmaları, kaliteli dinleme materyalleri ile çocuklarını buluşturmaları ve dinlenenlerle ilgi soru sorma, sohbet etme gibi aktivitelere başvurmaları önemlidir. Öğretmenlerin ise doğru ve yanlış dinleme davranışlarını göstermeleri, göz teması kurmaları, eğlenceli sınıf etkinlikleri hazırlamaları, öğrencilere dinleme nedenleri ve amaçlarını açıkça izah etmeleri, onları dinleme teknik ve stratejilerini nasıl seçecekleri ve uygulayacakları konusunda bilinçlendirmeleri gerekir (Nash, 2022). Bu süreçte ilgi çekici ve öğrencilerin etkin katılım sağlayacağı bilgi ve iletişim teknolojileriyle desteklenen metin, animasyon, resim, ses dosyası gibi çoklu medya materyallerinden faydalanılması dinleme becerisini geliştirici bir atmosferin yakalanmasına imkân tanıyabilir (Cherednichenko, Shapran, Kunitsia, 2011; Karadağ Yılmaz, 2021). Benzer biçimde öğretim faaliyetlerinde dijital teknolojilerden yararlanılarak dinleme

becerisinin yanı sıra bireylerin üst düzey düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri de geliştirilebilir (Jacobson, Archoidou, 2000).

“Olumlu dinleme davranışları, sağlıklı iletişim kurabilen bireyler ve sorunları konuşarak dinleyerek çözebilen toplumlar için vazgeçilmezdir” (Aytan, 2011, 81). Diğer dil becerileri arasında tartışmasız en az anlaşılanı, en örtük ve zor gelişeni olan dinleme (Sheth, Chauhan, 2015; Vandergrift, 2004) yıllarca okunan metnin dinlenmesi ve soru-cevap etkinlikleri ile geçiştirilmiştir. Oysa “öğrencinin bir ders süreci içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir” (Demirel, 1999, 34). Bu nedenle öğrencilerin dinleme eksiklikleri ve yetersizliklerinin tespiti ve sonrasında dinleme durumlarının iyileştirilmesi marifetiyle dinleme becerisinin geliştirilmesi bireye hem akademik alanda hem de sosyal yaşamda muvaffak olma fırsatı tanıyacaktır.

Başarılı bir öğrenme-öğretme yaşantısının teşekkülünde öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal nitelikleri de büyük rol oynamaktadır. “Tutum, bireyin bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duyguları olarak tanımlanabilir” (Erden, 1995, 99). Doğuştan oluşmayan, bireyin yaşantı vasıtasıyla edindiği, uzun süre devam eden ve değiştirilmesi güç olan tutumlar, olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Olumlu tutumlar, öğrenmeyi kolaylaştırırken olumsuz tutumlar zorlaştırmaktadır.

Öğrenci başarısı ile tutum arasında yakın bir ilişki mevcuttur (Erden, 1995; Melad, 2022). Yapılan araştırmalar, karne notu yüksek öğrencilerin Türkçe dersine karşı daha olumlu tutum sahibi olduklarını (Zorbaz, Habeş, 2015) öfke, can sıkıntısı, umutsuzluk gibi olumsuz tutum sahibi öğrencilerin ise ders başarısı ve derse karşı motivasyonunun azaldığını göstermektedir (Pekrun, 2016). Bu bakımdan öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olabilmeleri için Türkçe dersine yönelik tutumunun ölçülmesi ve bunları etkileyen değişkenlerin neler olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir.

Eğitim teknolojisindeki gelişmeler ışığında gerçekleştirilen çoklu medya (bilgisayar) destekli eğitim, “öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemekte, bu tarz eğitim alan öğrenciler derslerin daha eğlenceli ve etkili olduğuna ilişkin görüş bildirmektedir” (Karakuş Tayşi, 2019, 256). Dolayısıyla çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin

öğrencilerin dinleme becerisinin ve Türkçe dersine yönelik tutumunun pozitif yönde gelişmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı çoklu medya eğitim araçlarıyla desteklenen ve çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi “Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.3.1. Alt Problemler

Araştırma sorusu bağlamında aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Başarı Testi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Başarı Testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun Başarı Testi öntest ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

6. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
7. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun Başarı Testi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
8. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
9. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Başarı Testi öntest-sontest fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
10. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest-sontest fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
11. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun Başarı Testi öntest-sontest fark puanları üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisi var mıdır?
12. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest-sontest fark puanları üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisi var mıdır?
13. Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine dair 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenme gelişimin sonucu değildir; aksine, öğrenme gelişimin ta kendisidir (Johnson, 2003). Eğitim ortamlarına teknolojinin entegrasyonu bugünün çocuklarının

içine doğdukları ve günlük yaşamlarında sıkça karşılaştıkları bir dünyanın öğrenme ortamı ve materyali olarak kullanılmasını âdeta zaruri kılmaktadır.

Çoklu medya destekli öğrenme araçlarıyla hazırlanan akademik çalışmalar genelde bilgisayar teknolojileri ve İngilizce eğitimi alanlarında yoğunlaşmakta, Türkçe eğitimi ile ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu yargıyı 20 tez ve 18 makaleyi inceleyen Geben (2021)'in Türkçe eğitimiyle ilgili çevrim içi çoklu medya araçlarıyla yürütülen çalışmaların nicelik olarak yeterli olmadığı, beceriden ziyade konulara yönelik çalışmaların yoğunlukta olduğu, az sayıda çalışmanın konuşma ile yazma becerilerine dönük olduğu ve okuma ile dinleme becerilerine odaklanan çalışmaların bulunmadığı tespiti de desteklemektedir.

Lipman (2003), erken çocukluk döneminden itibaren eğitimde düşünmenin ele alınması gerektiğini dile getirir. Geliştirilebilir bir beceri olan düşünme, bireye hayat yolculuğunda eşlik eden en kayda değer yoldaşlardan biridir. “Çocuklara yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerilerinin geliştirilmesinde sınıf ortamının düşünme eylemini desteklemesi” (Erdem, 2020, 346), hazırlanan etkinliklerin öğrencinin metni anlamasına, yorumlamasına, metinden sonuçlar çıkarıp bu sonuçları yaşamında kullanabilmesine hizmet edebilecek nitelikte olması gerekmektedir (Türkben, 2019).

PISA 2018 Türkiye Ön Raporu (2019)'na göre üst düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı 5. ve 6. düzey sorulara cevap verebilen öğrenci oranının yalnızca %3,3 olması da bu çalışmada kullanılacak “düşünen sınıf etkinliklerine” duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda eleştirel düşünen, problem çözebilen, bilgiyi üreten ve hayatta işlevsel olarak kullanabilen, iletişim becerileri gelişmiş, girişimci, kararlı ve empatik düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi gerektiği işaret edilmiş, aynı zamanda “dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme ve inisiyatif alma” gibi yetkinlikler belirlenmiştir. “Özel Amaçlar”da bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin tekâmülü gibi hususlara değinilmiştir. Bununla birlikte dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerin bir arada ve dengeli bir şekilde kullanılmasının gerektiği vurgulanmış, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin

sorumluluğunu almasını teşvik edici etkinliklere ve çalışmalara yer verilmesinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı da belirtilmiştir. Ancak Program’da bu amaçlara nasıl ve ne şekilde ulaşılacağından bahsedilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan hususları karşılayabilecek özellikler taşıyan bu çalışmanın öğrenciler için öngörülen kazanımların gerçekleştirilmesinde örnek proje olarak kullanılabileceği kanaati oluşmuştur.

Türkçe eğitimi ile ilgili alanyazında çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin dinleme veya herhangi bir dil becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisini ele alan ya da LearningApps’e yer verilen bir tez bir çalışmasına rastlanmamıştır. Çağın gerektirdiği teknolojiye duyarlı eğitimi destekleyen, öğrencinin üstbilişsel düşünme becerilerini işe koşabilmesine imkân tanıyan, metinle öğretim anlayışına uygun olarak geliştirilen, çocuğun seviye ve beğeni evrenine yönelik çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan materyallerin kullanılması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Birbirinden farklı ve çok çeşitli eğlenceli etkinliklerin oluşturulabileceği, öğrenciler arası ve bilgisayarla rekabetin yaşanabileceği, grup çalışmalarına olanak tanıyan bu çevrim içi platform, hem öğrencilerin dinleme becerisini ve Türkçe dersine yönelik tutumunu olumlu etkileyecek hem de eğitime farklı bir soluk kazandırabilecek içerikler barındırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadan çıkan sonuçların araştırmacılara, eğitim programlayıcılarına ve Türkçe öğretimine büyük fayda sağlayacağı ve alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırma, aşağıda yer alan varsayımlara dayanmaktadır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin düşünen sınıf etkinliklerine aktif olarak katıldıkları varsayılmıştır.
2. 10 haftalık uygulama süreci, çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin ölçülmesi için yeterlidir.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin Başarı Testi, Öğrenci Görüşme Formu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ni cevaplarken gereken önemi verdiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2021-2022 Eğitim – öğretim yılı ikinci dönemiyle sınırlandırılmıştır.
2. İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi Sultan Abdülhamit İmam Hatip Ortaokulunda, Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanı birbirine en yakın iki 6. sınıf şubesinde yer alan öğrencilerle sınırlıdır.
3. Türk yazarlar tarafından kaleme alınan ve 12 yaş grubuna hitaben hazırlanan çocuk edebiyatı ürünlerinden öykü, roman, masal ve deneme türleriyle oluşturulan metinlerden uygulama için 10, öntest ve sontest Başarı Testi olarak kullanılan 1 metin ile sınırlandırılmıştır.
4. Çoklu medya araçlarından LearningApps uygulaması ile sınırlandırılmıştır.
5. Kullanılan ölçme araçları, ortaokul 6. sınıf öğrencileri için uzman görüşü alınarak geliştirilen “Başarı Testi”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Öğrenci Görüşme Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Düşünen Sınıf: Öğretmen ve tüm öğrencilerin aktif olduğu ve sınıfta düşünme kültürünün oluşturulmasını amaçlayan düşünme eğitimi, eleştirel düşünme, etkin öğrenme, üstbilişsel düşünme, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, sosyal öğrenme gibi pek çok öğrenme-öğretme yaklaşım ve yöntemini ihtiva eden etkinliklerle öğrenme üzerinde durulan bir sınıfa işaret eden bir kavramdır.

Etkinlik: “Birey ile çevre arasındaki etkileşim ile (istekli olarak) girişilen bir öğrenme ya da çalışma eylemi” (Uğurel, Güzel, 2010, 334).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çoklu Medya

Dijital yerli bir neslin yetiştiği (Prensky, 2001), değişim hızının giderek arttığı bilgi ve teknoloji çağında, bireylerin öğrenme biçimleri-dinamikleri ile iletişim araçları çeşitlenmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme, aktif öğrenme, çevrim içi öğrenme gibi yaklaşımların benimsenmesi ile geleneksel eğitim metodolojisi ters yüz edilerek eğitim ve öğretim sürecine yeni ve çoklu bir bakış yöneltilmektedir. Bu çağın bireyleri farklı teknolojileri kullanmaya istekli, ilgili ve yetenekli olduğundan teknolojinin eğitimi yönlendirmesi de öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına dönük bir tasarımı gerekli kılmaktadır (Almara'beh, Amer, Sulieman, 2015).

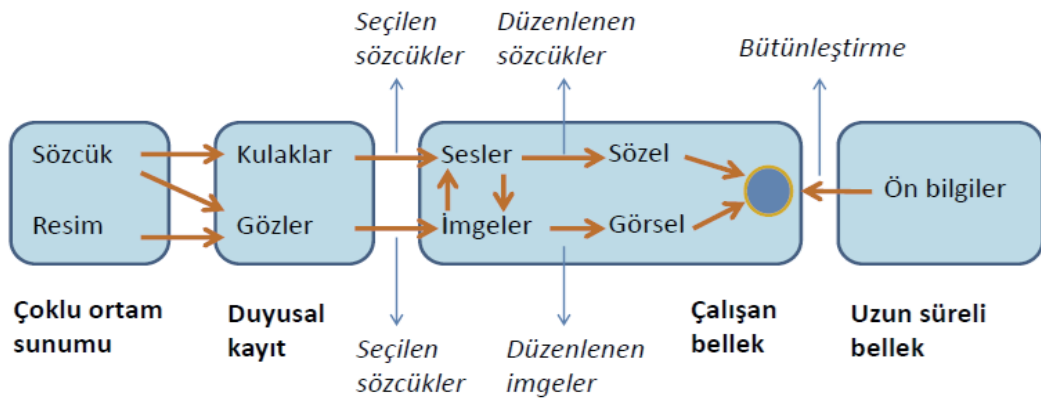
Birden fazla duyu organına hitap eden bir öğretim metodu, anlamlı ve daimî öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayan önemli etmenlerden biridir. Yalnızca sözel girdiler yerine animasyon, grafik, resim gibi çoklu ortam materyallerine başvurulması zihinsel etkinliği artırarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Çünkü insanlar “okuduklarının %10’unu, duyduklarının %20’sini, gördüklerinin %30’unu, hem görüp hem duyduklarının %50’sini, görüp işittikleri ve söylediklerinin %80’ini görüp işitip dokunup söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadır” (Demirel, 2017, 53).

İngilizce “multi” ve “media” kelimelerinin kombinasyonuyla “multimedia” şeklinde oluşturulan ve Türkçeye çoklu ortam olarak da çevrilen “çoklu medya” terimi, bilgisayar ya da bilgi işleme türevli dijital araçlarda ses, görsel, metin ve video gibi öğelerden en az ikisinin bütünleşik olarak kullanıldığı materyalin sunumu (Mayer, 2002), farklı ortam formlarının birlikte kullanılması, (Schwartz, Beicher, 1999); insanlar arasında aracılık eden etkileşimli bilgisayar sunumları (Tannenbaum, 1998) olarak tanımlanmaktadır.

Çoklu medyayla öğrenmenin bilişsel kuramı, bireyin bilgiyi nasıl işlediği ve öğrendiği üzerine odaklanır. Bilişsel yük, işleyen bellekte bir defada gerçekleşen bilişsel etkinliklerin yekûnudur (Akkoyunlu, Yılmaz, 2005). Bu yaklaşımda tek kanallı ve öğrencinin edilgen olduğu durumlar öğrenme için uygun görülmemekte ve bunun yerine iki kanallı (Paivio, 1986), sınırlı kapasiteli, aktif bilgiyi işleme sistemi ve süreci

üzerinde durulmaktadır. İki kanal varsayımında, göz ve kulağa yönelik görsel ve sözel bilgilerin çeşitli belleklerde işlenmesiyle (duyusal bellek, çalışan bellek, uzun süreli bellek) öğrenmenin oluştuğu kabul edilmektedir. Sınırlı kapasite ise iki kanalla bireyin zihnine taşınan bilgilerin ortalama 5-7 birim arasında bir hafıza genişliği ile saklanabileceğini (Kuzu, 2017; Miller, 1956; Simon, 1974), dahası bilgiyi hafızada tutmanın ötesinde bütünleştirme veya mukayese etme gibi girift örüntüler kullanıldığında aynı anda işlenebilen birim sayısının daha da azalacağını vurgulamaktadır. (Sweller, Merrienboer, Paas, 1998). Aktif bilgi işleme sistemi ile duyusal kayıttaki girdiler içerisinden anlamlı olanları seçilerek önceki öğrenmelerle yeni gelen malumatların düzenli bir biçimde örgütlenip birbiri üzerine inşa edilişi işaret edilmektedir (Akkoyunlu, Yılmaz, 2005).

Bilişsel Yük Kuramı'na (Sweller, 2008) göre işleyen belleğin sınırlı kapasitesi (20 sn.) olduğu için (Cowan, 2010) öğretim tasarımlarını öğrenmeye doğrudan katkısı olmayan ek etkinliklerle aşırı yüklemekten kaçınılmalıdır. Bireyin uzun süreli belleğinde bulunan önceden edindiği şemaları sayesinde oluşan otomatikleşme ile işleyen belleğin sınırları ortadan kaldırılabilir (Sweller, Ayres, Kalyuga, 2011). Bu süreç içerisinde mevcut şemalar kademeli olarak gelişerek karmaşıklaştığından öğretim tasarımının şema oluşumunu ve bilinçaltı süreçli bir otomatikleşmeyi destekler nitelikte yapılandırılması şarttır (Paas ve diğ., 2004).



Şekil 1: Çoklu Medyayla Öğrenmenin Bilişsel Modeli Süreçleri

Sweller, John. 2008. Human Cognitive Architecture. **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. eds. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer ve M. P. Driscoll. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 369-381.

Bilişsel Yük Kuramı, 3 tür bilişsel yük bulunduğunu ve bunların yekûnunun bireyin zihinsel kapasitesini aşması durumunda öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini savunmaktadır (Paas ve diğ., 2003). Bilişsel yükler şöyle açıklanmaktadır:

- **Kendine Özgü Bilişsel Yük:** Bu tür bilişsel yük malzemenin doğasında olan zorluktur ve konuyla ilgili önceki bilgilerden etkilenir. Karmaşık unsurların bulunduğu bilişsel yüklerle basit öğelerin yer aldığı bilişsel yükü zihnin işlemesi aynı etkileşimle ve güçle gerçekleşmez. Girift içeriğin işlenebilmesi için -basit unsurların aksine- karşılaştırma, gruplama, bütünleştirme gibi yetilerin işe koşulması gerekir ve malzemenin gerçekten anlaşılması ancak yüksek öge içeren etkileşimle mümkündür (Akbulut, 2017; Marcus, Cooper, Sweller, 1996).
- **Etkili Bilişsel Yük:** Bilgi işlemeye yardımcı olan ve şemaların geliştirilmesine katkıda bulunan bilişsel yüküdür. Bunlar, yeni bilgileri özümsemek ve problemleri çözmek için zihin bir öğrenme süreci geliştirdiği zaman ortaya çıkar. Bu süreçte öğrenmeye yardımcı olan etkili bilişsel yük ile öğrencinin dikkati şema oluşturmaya ve otomatikleşmeye olanak tanıyacak faaliyetlere yönlendirilir (Merrienboer, 1997; Paas ve diğ., 2003).
- **Konu Dışı Bilişsel Yük:** Materyalin sunulma biçiminden kaynaklanan ve öğrenmeye yardımcı olmayan yük olarak tanımlanmaktadır. Bilginin öğrenciye hatalı aktarılma şekilleri ile veya uygun olmayan yorucu faaliyetlerle nakledilmesi bu tür bilgi yükünün oluşmasına neden olabilir. Söz gelimi bazı öğrenciler görsel olarak sunulan verileri, bazılarıysa işitsel bilgileri kolayca işler. Bu gibi hususlar dikkate alınmadan sunulan materyaller öğrenenlere daha zorlu bir yabancı yük sunar.

Öğrenenler, çoklu medya ortamlarında “seçme, düzenleme ve bütünleştirme” olmak üzere üç farklı bilişsel işleme başvurur. Seçme aşamasında duyuşsal kayıttan gelen bilgiler içinden gerekli olanlar seçilerek kısa süreli belleğe aktarılır. Düzenleme basamağında mevcut bilgiler organize edilir. Bütünleştirme sürecinde ise önceki bilgilerle yeni öğrenilenler bağdaştırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilir. Burada anlamlı öğrenmenin, kalıcılığın ve bilgi transferinin kolaylıkla gerçekleştirilebilmesi için insanların biliş mimarisinin ve öğrenme süreçlerinin bilinmesi lüzumludur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) “Yetkinlikler” başlığı altında yer alan “dijital yetkinlik” ile “...bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde

kullanılması”, “Özel Amaçlar” bölümünde “...çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi”, “Öğrenme Öğretme Yaklaşımı” kısmında “öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması, dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içeriklerinin etkin kullanılması” (MEB, 2019, 5-9) ibareleri ile “Dinledikleri / izledikleri medya metinlerini değerlendirir.” ve “Dinlediklerinin / izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımlarının alt boyutlarında bulunan “Medya metnindeki örtülü anlamları belirlemesi sağlanır.”, “Çizgi film / reklam filmleri izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunması sağlanır.” ve okuma kazanımı olan “Medya metinlerini değerlendirir / analiz eder.” maddeleri vasıtasıyla öğrencilerin çoklu medya becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2019, 35-47).

Eğitim öğretime teknoloji entegrasyonu ve çoklu medya becerilerini kullanabilme ile ilgili olarak ISTE (2016) tarafından öğrencilerin öğrenme ortamında sahip olmaları gereken 7 yeterlik belirlenmiştir:

- **Yetkin Öğrenme:** Öğrenciler öğrenme hedeflerini belirlerken, mevcut gayelerini gerçekleştirirken etkin rol üstlenir ve strateji geliştirme, geri bildirim alma, seçim yapma ve öğrendiklerini farklı yollarla gösterme gibi süreçlerde teknolojiden faydalanır.
- **Dijital Vatandaş:** Öğrenciler, dijital dünyada yaşamanın, öğrenmenin ve çalışmanın haklarını, sorumluklarını ve olanaklarını tanır, güvenli, yasal, etik bir şekilde hareket eder ve başkalarına bu hususlarda rol model olur. Yani bu kimseler, dijital kimlik, itibar ve mahremiyetlerini koruyan, başkalarının fikrî mülkiyetlerine saygılı davranan, teknolojiyi kullanırken güvenli ve etik davranış sergileyen bireylerdir.
- **Bilgiyi Düzenleyen:** Öğrenciler dijital araçları kullanırken eleştirel bir bakış açısıyla kaynakları araştıran, bilgiyi yapılandıran, yaratıcı ürünler oluşturan, kendileri veya başkaları için anlamlı öğrenme deneyimleri ortaya koyan ve verimli araştırma stratejileri planlayan-uygulayan bireylerdir.
- **Yenilikçi Tasarımcı:** Öğrenciler problemleri belirlemek ve çözmek için teknolojiden faydalanarak yeni, yararlı ve yaratıcı çareler üretir.

- **Yaratıcı İletişimci:** Öğrenciler problemleri anlamak, çözüm geliştirmek ve bulunan çözüm yollarını test etmeye yönelik stratejileri kullanmak için teknolojinin gücünden faydalanır.
- **Bilgi İşlemsel Düşünen:** Öğrenciler hedeflerine uygun platformları, araçları, uygulamaları, dijital medyayı kullanarak anlaşılır biçimde iletişim kurar ve hedefleri doğrultusunda kendilerini yaratıcı bir biçimde ifade eder.
- **Küresel İş Birlikçi:** Öğrenciler başkalarıyla iş birliği yaparak yerel veya küresel takım çalışmalarına aktif bir şekilde katılarak bakış açılarını genişletmek ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için dijital araçları kullanır.

2.1.1. Çoklu Medya Araçları

Çoklu medya araçları teknolojinin gelişimiyle birlikte çeşitlenmiş ve büyük bir ivme yakalayarak farklı formatlara evrilmiştir. Eğitim teknolojileri bağlamında PowerPoint gibi sınırlı ortamlara imkân tanıyan çevrim dışı çoklu medya araçlarının yanı sıra zamanla LearningApps gibi geniş evrende tasarlanabilecek ve paylaşılabilecek çevrim içi araçlar da varlık sahnesinde yerini almıştır.

2.1.1.1. Çevrim İçi Çoklu Medya Araçları

Çoklu medyaya bakış, bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişimiyle çok farklı bir noktaya tekâmül etmiştir. Zengin öğrenme olanakları sunan çoklu medya araçlarının içinde eğitsel çevrim içi uygulamalar gibi çağdaş tatbiklere yönelik artmıştır. Lyricstraining, Storyboardthat (karikatür oluşturma), Holapex (hologram oluşturma), Fipgrid, Glogster (dijital poster hazırlama), Trello (çevrim içi proje üretimi), Listenwise, Padlet, Voscreen, Youtube, Podcast, Kahoot, Canva, StoryJumper (dijital hikâye oluşturma), Armored Penguin (kelime bulmacası), Coggle, LearningApps gibi araçlar, bu tarz uygulamalar içinde yer almaktadır:

2.1.1.1.1. Lyricstraining (Şarkı Sözü Uygulaması)

Kullanıcılara müzikle eğlenerek öğrenme olanağı sağlayan ve 13 farklı dil seçeneği bulunan “Lyricstraining” çoklu medya aracı, kelime bilgisinin gelişimini destekleyen bir uygulamadır. Öğrencilere dinletilen şarkıların sözleriyle ilgili 4 farklı düzeyde (başlangıç-ileri) boşluk doldurma (karaoke, çoktan seçmeli soru) etkinliği gerçekleştirme fırsatı veren bu aygıt, dinleme becerisi başta olmak üzere konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

2.1.1.1.2. Storyboardthat (Öykü Panosu)

Kullanıcılar tarafından seçilen karakterlerle karikatür, dijital öykü veya çizgi roman hazırlama programı olan Storyboardthat aracılığıyla bireylerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri mümkündür. Zengin içeriğe sahip programda yer alan sürükle-bırak özelliği sayesinde eklentiler kolaylıkla uygulamada kullanılabilir (Benzer, 2021).

2.1.1.1.3. Holapex (Hologram Oluşturma)

Holapex, cihazda bulunan bir videoyu veya resmi kullanarak internet tabanlı üç boyutlu hologram oluşturmaya imkân tanıyan ücretsiz bir çoklu medya uygulamasıdır. Program, akıllı telefonlara veya bilgisayara indirilerek kullanılabilir (Holapex, 2022). Holapex, temel olarak, holografik bir piramit şekline sahip üst ve alt siyah plastik parça üzerinde bir araya getirilen 4 şeffaf yüzeyden oluşan bir kittir. Youtube'dan holografik video gösterilebilir. Bununla birlikte kullanıcının kendi videosunu oluşturabilmesi için örnek video ve araç içeren bir android uygulamasına da sahiptir.

2.1.1.1.4. Fipgrid (Video Hazırlama ve Paylaşma Programı)

Kısa video hazırlama, paylaşma ve başkalarının videolarına cevap verme gibi özellikleri bulunan Fipgrid programı, özellikle konuşma ve dinleme becerisinin geliştirilmesine yardımcı olan bir çoklu medya aracıdır. Uygulamaya e-posta veya karekod ile giriş yapılabilmektedir. Belirlenen bir konuyla ilgili öğrencilerin bireysel veya grupça hazırlayabileceği videolara öğretmenler geri bildirimde bulunabilir.

2.1.1.1.5. Glogster (Dijital Poster Hazırlama)

Glogster, “kullanıcıların metin, grafik, ses ve videolardan oluşan etkileşimli posterler oluşturmaya ve paylaşmaya olanak tanıyan çevrim içi bir çoklu medya aracıdır” (Picardo, 2012, 2). Eğitim ortamlarında özellikle proje temelli etkinliklerde Glogster uygulamasından yararlanılması sınıfta iş birlikli öğrenme, yaratıcı düşünme ve sosyal etkileşimi geliştiren öğreneni aktif kılan yapılandırmacı yaklaşımın başarılı şekilde uygulanmasına yardımcı olur (Kent, 2010). Öğrencilerin çeşitli çoklu medya formatlarını birleştirip poster tasarlama çalışmalarında bilişsel süreçlerini de işe koşmalarına olanak tanır (Awada, Abdallah, 2015).

2.1.1.1.6. Trello (Web Tabanlı Proje Hazırlama Uygulaması)

Temel sürümü ücretsiz olan ve internet bağlantısıyla çalışan bulut tabanlı bir program olan Trello; proje / ödev oluşturma, ekip arkadaşı ekleme, görev atama, görev bitiş tarihi belirleme gibi pek çok özelliği barındıran bir çoklu medya aracıdır. Uygulamada sanal sınıf organize etme, müfredat şablonu oluşturma, haftalık planlama gibi sekmeler de yer almaktadır (Trello, 2022).

2.1.1.1.7. Listenwise (Dinleme Görevlerini Uygulama Programı)

Başat olarak dinleme becerisini geliştirmeyi hedefleyen Listenwise uygulamasında podcast, radyo hikâyeleri, grafik düzenleyici, ödev oluşturma, sınav atama gibi pek çok materyal ve seçenek bulunmaktadır. Sınıf içi ve sınıf dışında kullanılabilen bu uygulama ile öğretmenler sistemde bulunan “sesi paylaş” butonu ile dinleme materyallerini bir dinleme bağlantısı aracılığı ile paylaşabilir. “Ödev oluşturun!” veya “sınav ataması” sekmesini tıklayarak da öğrencilerden yazılı ödev oluşturma veya çoktan seçmeli testi cevaplama görevlerini tamamlamaları istenebilir (Yeşil, 2020).

2.1.1.1.8. Padlet (Etkileşimli Dijital Pano)

Padlet, beyin fırtınası gibi etkinliklerin yanı sıra resim, metin, video paylaşımının mümkün olduğu etkileşimli panoların hazırlanmasına ve dijital veya basılı olarak yapılandırılmasına olanak tanıyan bir dijital platformdur. Padlette panolar öğretmenler tarafından veya öğretmen-öğrenci iş birliğiyle oluşturulabilir. Ücretsiz sürümde öğretmenlere 3 pano hazırlama imkânı sunulurken ücretli üyelikte sınırsız padlet üretilebilir.

2.1.1.1.9. Voscreen (Sesli Ekran Uygulaması)

Animasyon, belgesel veya film karesi parçalarından yararlanılarak kolaydan zora dört aşamalı bir seçenekle sunulabilen etkinlikler ile günlük konuşulan dilin bilgisinin beceriye dönüştürülmesine hizmet eden Voscreen programında öncelikle dinleme becerisinin daha sonra konuşma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Aynı zamanda platformda yer alan alt yazı seçeneği ile duyulan dilin yazılı şekli görünür kılınarak yazma ve okuma becerilerinin ilerletilmesine de katkı sağlanabilir (Benzer, 2021).

2.1.1.1.10. Youtube (Çevrim İçi Video Barındırma Platformu)

Youtube; video yükleme, indirme zorunluluğu olmadan videoları izleme, başkalarıyla paylaşma ve yorum yapma olanağı tanıyan 2005 tarihinde kurulan popüler bir çoklu medya platformudur (Jones, 2010). 3-8 yaş aralığındaki çocuklar için geliştirilen ve ücretsiz olarak indirilebilen bir Youtube sürümü de mevcuttur. 8 yaşından büyük çocukları ve gençleri platformda bulunan zararlı içeriklerden koruyabilmek için ebeveynler tarafından güvenlik modu aktifleştirilebilir.

2.1.1.1.11. Podcast (Sesli Yayın Uygulaması)

Ses dosyalarının oluşturulmasına ve çevrim içi olarak başkalarıyla paylaşılmasına olanak tanıyan, teknolojik iletişim ve eğitim aracı olan podcastler, özellikle dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan güncel içerik ve otantik doğal sesler barındıran (Kohler, Caplovitz, Tse, 2010) bir öğrenme materyalidir. Yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın internet bağlantısı ile ulaşılabilen podcastler, akıllı cihazlara indirilerek internetsiz ortamda da dinlenebilir.

2.1.1.1.12. Kahoot (Bilgi Yarışması)

Kahoot; anket, çoktan seçmeli test benzeri bilgi yarışmaları hazırlanmasında kullanılan oyun temelli ücretsiz bir çevrim içi çoklu medya aracıdır. Sistemde öğretmen tarafından sorular hazırlanırken görsel ya da video gibi çeşitli çoklu ortam içeriklerinden de faydalanılabilir (Karaoğlu Yılmaz, Yılmaz, 2019). Katılımcılar uygulamaya isimleri yerine mahlaslarıyla dâhil olabilir. Öğrencilerin derse aktif katılımını, motivasyonunu ve akran etkileşimini artıran (Plump, LaRosa, 2017; Wang, Lieberoth, 2016) bu uygulamanın hız temelli bir bilgi yarışı oluşu en fazla eleştirilen özelliğidir.

2.1.1.1.13. Canva (Tasarı Hazırlama Programı)

Canva; poster, davetiye, logo, afiş, kitap kapağı, sunu gibi materyallerin hazırlanabileceği internet tabanlı Türkçe ara yüzlü bir çoklu medya aracıdır. İçeriklerin bir kısmının ücretsiz olarak tasarlanabileceği uygulamada indirme, gelişmiş şablonlara erişim gibi özellikler için ücret talep edilmektedir.

2.1.1.1.14. StoryJumper (Dijital Hikâye Oluşturma Programı)

StoryJumper; resim, karakter, fon müziği gibi arka plan özellikleri eklentilerinin bulunduğu sesli veya yazılı şekillerde etkileşimli dijital hikâyelerin oluşturulabileceği

ve sistemde bulunan başka kullanıcıların öykülerinin okunabileceği / satın alınabileceği çevrim içi bir çoklu medya uygulamasıdır. Platformda birey veya grup olarak içerik hazırlanabilir ve içerikteki değişiklikler sisteme otomatik olarak kaydedilebilir. Öğrenci-öğrenci iş birliğini teşvik eden uygulama ile bireylerin üst düzey düşünme becerileri harekete geçirebilir ve geliştirebilir (Ezeh, 2020). Ancak tasarlayıcı dışındaki kimseler için yalnızca ilk 30 sayfanın görüntülenmesi programın eleştirilen özelliğidir.

2.1.1.1.15. Armored Penguin (Çengelli Bulmaca)

İnternet tabanlı ücretsiz bir bulmaca hazırlama uygulaması olan Armored Penguin programında yer alan çeşitli etkinlikler, yeni karşılaşılan kelimelerin kalıcı olarak öğrenilmesine, karmaşık konuların içselleştirilebilmesine ve iş birlikli öğrenmeye katkıda bulunur. Oluşturulan uygulamaların PDF olarak veya basılı çıktılarına sahip olmak mümkündür.

2.1.1.1.16. Coggle (Zihin Haritası)

Coggle; resim, video gibi eklentilerle zenginleştirilerek eş zamanlı olarak kavram ve zihin haritası oluşturulması ve başkalarıyla paylaşılabilmesine imkân tanıyan bir çevrim içi platformdur. Temel sürümünün kullanımı ücretsiz, gelişmiş özellikleri barındıran 2 farklı sürümü ücretli olan programa Google hesabı ile giriş yapılabilir.

2.1.1.1.17. LearningApps Uygulaması (Etkileşimli Çoklu Medya Öğrenme Modülleri)

İsviçre’de Bern Eğitim Üniversitesi’nde Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi ile Zittau / Görlitz Uygulamalı Bilimler Üniversitesi’nin iş birliği içinde yürütülen bir araştırma projesinin parçası olarak yaklaşık bir düzine öğretmen tarafından oluşturulan ve arama motorunda “etkileşimli çoklu medya öğrenme modülleri” olarak yer alan “LearningApps uygulaması, sahip olduğu çok çeşitli ve yüksek kaliteli çoklu medya içeriğiyle öğretmen ve öğrenciler arasında iş birlikli paylaşımlara imkân tanıyan ses, resim, metin, video gibi çeşitli materyallerin işe koşulabileceği, öğrenciler için zengin bir öğrenme ortamı sunan ücretsiz çevrim içi bir platformdur. LearningApps web aracı, bünyesinde barındırdığı pek çok interaktif etkinlik bir blogda / web sitesinde / dijital kitaplarda kullanılabilir (Yeşil, 2020).



Şekil 2: LearningApps Uygulaması

Türkçe, Almanca, İngilizce başta olmak üzere 22 dilde hizmet verebilen çoklu medya aracında ders içeriğine uygun olarak yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından pek çok öğrenme modülü hazırlanabilir. Tamamen yeni bir içerik oluşturulabilmesinin yanı sıra var olan muhteviyatlar da yeniden şekillendirilerek geliştirilebilir.



Şekil 3: LearningApps'te Etkinlik Oluşturma Aşamaları

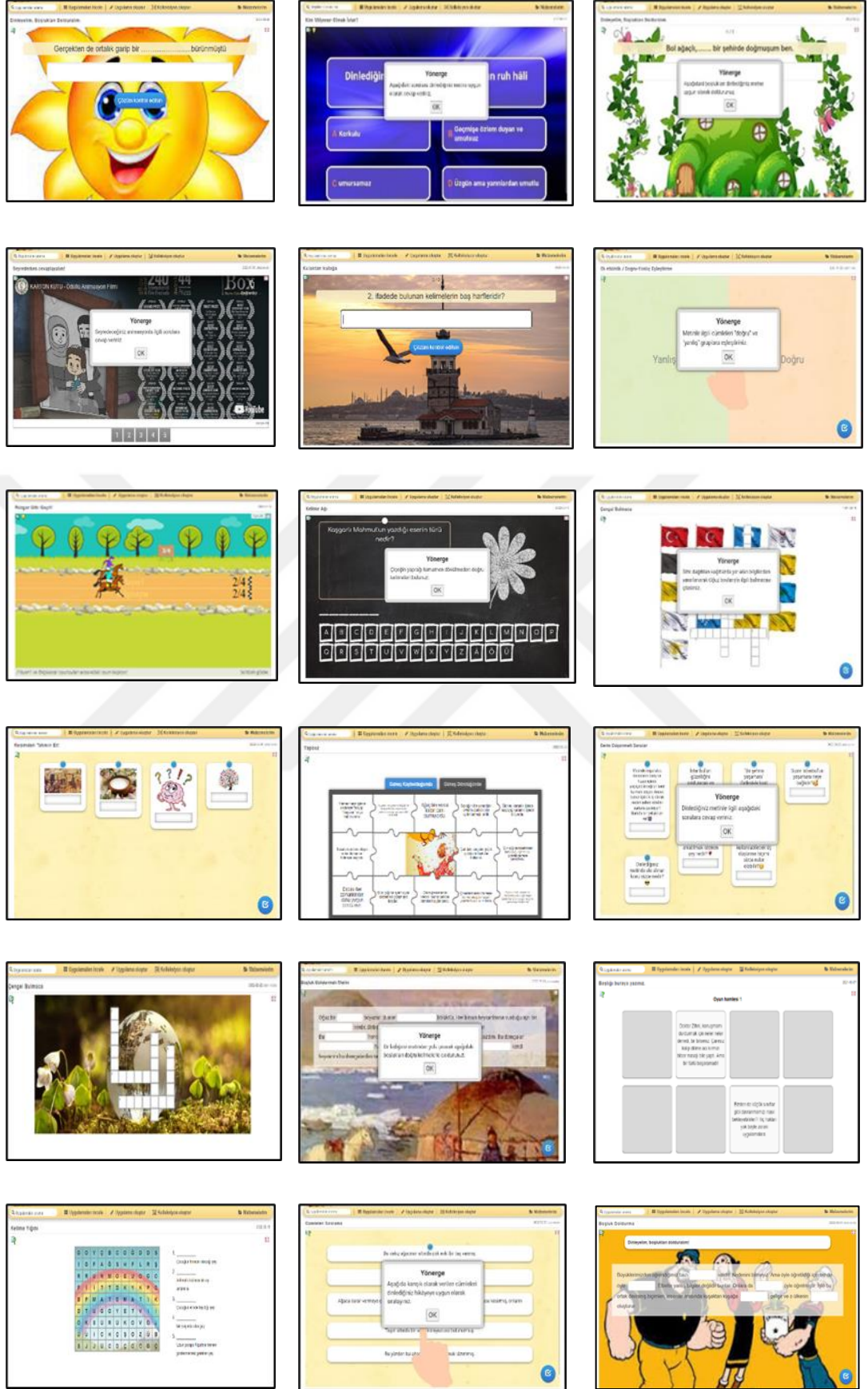
Sisteme üye olunduktan sonra giriş yapılarak “Uygulamaları incele” sekmesinde yer alan “Kategori” bölümünden konu başlıkları seçilebileceği gibi “Örnekler” kısmında bulunan etkinlikler gözden geçirilebilir. “Uygulama oluştur” sekmesi sayesinde “eşleştirme oyunu, gruplara doğru eşleştirme, sayı doğrusu, normal sıralama, serbest metinli cevaplar, resim üstünde eşleştirme, test (klasik tek doğrulu şıklarla), boşluk doldurmalı metin, film veya ses dosyasını uygulama ile kullan, Kim milyoner olmak ister?, gruplu yapboz, çengelli bulmaca, kelime yığını, Bul bakalım ne nerede?, kelime bulmaca, at koşusu, Eşini bul!, Tahmin et!, tabloda doğru eşleştirme, metin girmeli

bilgi yarışı” olmak üzere birbirinden farklı 21 etkinlik örneğinden biri, birkaçı veya tümü seçilebilir. “Uygulama demeti” ile birden fazla etkinlik bir arada tek ekranda konumlandırılabilir.



Şekil 4: LearningApps Etkinlikleri (<https://learningapps.org/>)

Yeni bir uygulama oluşturun” bölümünde daha önce yayımlanan çeşitli aktiviteler incelenebilir. “Benzerini oluştur” sekmesi ile beğenilen bir içeriğin emsali bir etkinlik tasarlanabilir veya “Bunu uygulamalarımına at!” seçeneğiyle mevcut etkinlik/ler kişisel arşive aktarılabilir. Her bir etkinliğin sağ köşesinde bulunan “Çözümü kontrol et!” butonu ile anında geri bildirim sağlanabilir.



Şekil 5: LearningApps Etkinliklerine Yönelik Görseller

Uygulama oluşturma safhasında öncelikle “uygulamanın başlığı” kullanıcının istemine göre belirlenir. Ardından “açıklama metni” ile içeriğin yönergesi oluşturulur. Etikinliğin türüne göre (eşleştirme vb.) varsa önce gruplar veya sorular yapılandırılır. Burada her bir soru için “ses, video, metin, metni sese dönüştür, resim” seçeneklerinden biri seçilir. “Soruları gruplandır!” sekmesinde” rastgele” veya “yukarıda gösterilene uygun sıralama” tanımlanır. Etkinliğe “arkaplan resmi” atanabilir ve “geri dönüşüm” bölümüne sorular doğru cevaplandığında gösterilmesi istenen bir metin girilebilir ve / veya emoji eklenebilir. Aynı zamanda “yardımcı notlar ekle” butonu ile çözüm için gerekli olduğu düşünölen ipuçlarına uygulamanın üst sol köşesinde bulunan sembol tıklanarak ulaşılabilir. “Tamamla ve ön izlemeyi göster!” butonu ile hazırlanan içerik kontrol edilebilir. Daha sonra “yeniden düzenle” veya uygulamayı kaydet” seçeneklerinden biri tercih edilir. “Eşleştirme soruları için “çiftler / eşler için resim, ses, metin, metni sese çevir, video” seçeneklerinden biri seçilir ve istenirse “doğru bulunan çiftler devamlı gösterilmeyip kaldırılın” kutucuğu işaretlenebilir. Kartların yönünü tayin etmek için “üst üste düzelensin” veya “yan yana düzelensin” bölümlerinden biri tıklanabilir. “Gruplara doğru eşleştirme” soruları için gruplar (metin, ses, resim, video, metni sese çevir) ve grup arkaplanları (metin, resim) oluşturulur. “Kartları göster!” ile “Tüm kartları başlangıçta göster!” veya “Kartları tek tek göster ve düzenle!” bölümlerinden biri işaretlenir. “Kartların sıralanması” başlığında “Rastgele sıralama kullan!” veya “Tümünde önce 1. öğe, sonra 2. öğe” seçeneklerinden biri tıklanır. “Normal Sıralama” etkinliğinde “öğeleri göster” sekmesinde yer alan “kartları serbest yerleştirme / kartları sabit dikey yerleştirme / kartları sabit yatay yerleştirme” bölümlerinden biri seçilir. İsteğe bağlı olarak “Sayıları gizle!” kutucuğu işaretlenerek kartlarda bulunan rakamlar gösterilmeyebilir.

“Serbest metinli cevaplar” isimli etkinliğin hazırlanması aşamasında soruların birden fazla doğru cevabı olması hâlinde çözümler noktalı virgölle ayrılarak yazılır. “Ayarlar” ile “ımlâ kuralları dikkate alınsın”, “çözümle ilgili kelimenin cevapta bulunması yeterlidir”, “Kartları rastgele bir sıra ile kullan!” kutucuklarından biri veya tümü seçilebilir.

“Kim milyoner olmak ister?” aktivitesinde sorular kolaydan zora doğru aşamalı olarak sıralanabilir ve “At koşusu” etkinliğinde “kendi kendine oyna” veya “arkadaşlarla oyna” seçeneğiyle bireysel veya grup etkinlikleri gerçekteştirilebilebilir. “Arkadaşlarla oyna” sekmesinde katılımcılar listeden seçilerek her biri için bir oyuncu

ismi (avatar) belirlenir. İsteğe bağlı olarak “Sohbeti gizle!” sekmesi aktifleştirilebilir. “Soruları gruplandır” bölümünde suallerin rastgele veya belirli bir sırayla gösterilebilmesi seçeneklerinden biri işaretlenebilir. “Hız mükâfatlandırılсын mı?” kısmında “Hız önemli değil.” veya “Tam puan sadece en hızlı cevaba verilsin.” sekmelerinden biri seçilerek her doğru cevaba bir puan veya sadece en hızlı cevaba tam puan, diğerlerine yarım puan verilebilir. “Eşini bul!” etkinliğinde ise kart büyüklükleri (büyük / orta / küçük boy) ayarlanabilir ve eşleştirilen kartların ekranda kalması veya silinmesi tercih edilebilir.

Uygulamada bulunan “Başka öğeler ilave et!” sekmesi ile etkinlikler zenginleştirilerek görevler zorlaştırılabilir ve tüm aktivitelerin ismi değiştirilebilir. “Malzemelerim” bölümünde kayıtlı uygulamalar müstakil olarak veya belirlenen klasörlerde saklanabilir. “Koleksiyon oluşturun” sekmesiyle öğretim içerikleri bir araya getirilebilir. Burada yer alan “Uygulama oluşturmaya veya eklemeye izin ver!” kutucuğu işaretlenerek LearningApps hesabına sahip olma şartı olmaksızın öğretmen veya öğrenciler tarafından klasöre yeni içerikler eklenebilir. Mevcut muhteviyatlar da belirli bir sıralama ayarıyla sunulabilir. Böyle bir durumda bir etkinlik yapılmadan diğerine geçmek imkânsızlaşmaktadır. Tüm uygulamalar çözüldükten sonra geri bildirim metni hazırlanabilir. Bu koleksiyon kullanıcının isteğine bağlı olarak kamuya açık olarak gösterilebilir ve öğrencilere bağlantı, link veya karekod gönderilebilir. Öğrenciler etkinlikleri çözdükten sonra kendilerini sisteme kaydedebilir. Bu şekilde öğretmen, “Çalışma durumunu takip et!” sekmesini tıklayarak öğrencilerin çalışma durumunu uygulama üzerinden takip edebilir. Dahası öğretmen bir veya birden fazla sınıf için öğrenci çalışma durumlarını dosya biçiminde dışa aktarabilir veya sıfırlayabilir. Bir yıl sonunda bu bilgiler sistem tarafından otomatik olarak silinir (Learningapps.org).



Şekil 6: LearningApps Uygulaması Ana Sayfa Görüntüsü

LearningApps etkinlikleri ile örneğin Youtube videosu seyredilirken veya bir ses dosyası dinlenirken “Film ve ses dosyasını uygulama ile kullan!” şablonu marifetiyle mevcut kayıtlar önceden ayarlanan bir yerde durdurularak ekranda soruların görülmesi sağlanabilir. Kelime avı aktivitesinde her yanlış tahminde ekranda bulunan çiçeğin bir yaprağının yok olması sınıfta heyecanın diri tutulmasına yardımcı olabilir.

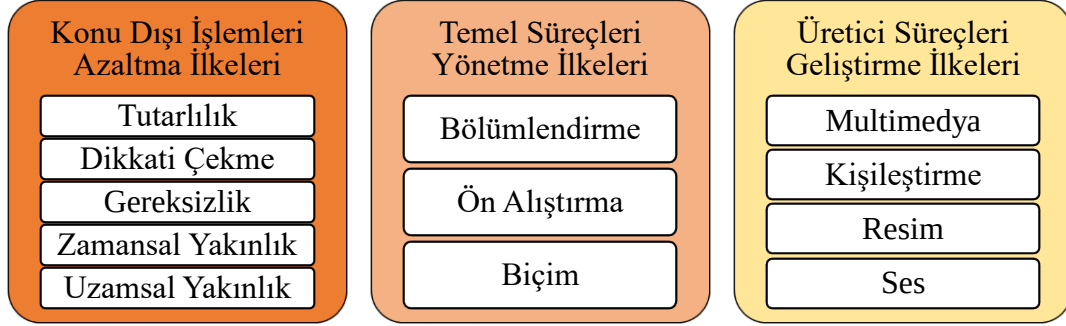
Sonuç olarak yukarıda açıklandığı üzere öğrenciler için eğlenceli, etkileşimli ve eylemsel bir eğitim ortamı sunan, aşamalı öğrenme ilkesine uygun çok uyaranlı bireysel / grup aktivitelerini ve temel dil becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan içerikleri bünyesinde barındırarak düşünen sınıf etkinlikleri oluşturulmasına yardımcı olan LearningApps uygulaması, öğrencinin dijital yetkinlik kazanabilmesinin yanı sıra üst düzey düşünme ve sosyal becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayabilir.

2.1.2. Çoklu Medya Tasarım İlkeleri

Çoklu medya ile hazırlanan tüm eğitim malzemelerinin anlamlı ve etkili öğrenmeye fayda sağlayıcı nitelikte olduğu söylenemez. Gelişigüzel hazırlanan içerikler bireylere yarardan çok zarar verebilir. Yapılan çalışmalar, çoklu medya muhteviyatındaki artan karmaşıklığın (Issa ve diğ., 2011; Rasiwasia ve diğ., 2010) etkili çoklu medya tabanlı öğretimin tasarlanmasıyla ilgili bazı sorunlara neden olduğunu göstermektedir. Bu

noktada öğrencilerin çoklu medya tasarım ilkelerine uygun içeriklerle karşılaştırılması âdeta bir zarurettir. Mayer (2009), Çoklu Medya Tasarım İlkeleri’ni ilk olarak yedi başlıkta ele almış daha sonra çeşitli eklentilerle bu sayıyı on iki olarak belirlemiştir.

Çoklu Medya Tasarım İlkeleri



Şekil 7: Çoklu Medya Tasarım İlkeleri

Mayer, Richard. E. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

2.1.2.1. Konu Dışı İşlemleri Azaltma İlkeleri

- **Tutarlılık:** Konu dışı unsurların (gereksiz kelime, ses, resim vb. muhteviyat) bulunmadığı bir çoklu medya materyali, öğrencilerin içeriği anlamasını kolaylaştırmakta ve etkili öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Mayer, 2009).
- **Dikkati Çekme:** Öğrenme materyalinde yer alan önemli bilgilerin vurgulanması gerekir. Bunun için görsel olarak; tırnak işareti kullanma, koyu – italik yazma, altını çizme, işaretleme, sözlü olarak; “Dikkat edin!”, “Bu önemli!”, “özellikle”, “başlıca” vb. ipucu unsurlarından yararlanılarak öğrenme daha etkili hâle getirilebilir.
- **Gereksizlik:** Aynı amaca hizmet eden birden fazla materyalin birlikte kullanılması lüzensuz zihinsel yük oluşturmaktadır. Yani görsellerle desteklenen ve sesli sunulan bir materyalin aynı zamanda yazılı şeklinin de kullanıldığı çoklu kombinasyonlar, görsel alana fazla yük bindirilmesine yol açarak öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir.
- **Zamansal Yakınlık:** Sözlü ve görsel veya yazılı ve görsel materyalin aynı anda sunulması zihinsel bağlantı kurmayı ve konuyu anlamlandırmayı kolaylaştırdığından öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. Zamansal yakınlığın

gerçekleşmediği durumlarda (ör. animasyonda görüntünün sestten önce veya tam tersi kullanılması) bilişsel yük arttığından öğrenmeye ket vurulmaktadır.

- **Uzamsal Yakınlık:** Birbiriyle ilgili öğretim materyalinin yakın bir konumda buluşturulması öğrenmeye olumlu katkı sunmaktadır. Aksi durumda (ör. tablo ve metnin bilgisayar ekranında ayrı sayfalarda olması) dikkatin bölünmesine neden olur. Bu da öğrenmeyi olumsuz etkiler.

2.1.2.2. Temel Süreçleri Yönetme İlkeleri

- **Bölümlendirme:** Bir çoklu medya materyalini öğrenciye aralıksız uzun bir bütün olarak vermek yerine konuyu birbiriyle ilişkili olarak ve bölümler arası geçişe olanak tanıyacak biçimde parçalara ayırarak sunmak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu şekilde çalışan belleğe gereğinden fazla yüklenilmemiş olur.
- **Ön Alıştırma:** Bu süreçte ele alınacak konu ile ilgili anahtar kelime, kavram veya tanımlamalara başvurmak marifetiyle ön öğrenmelerin gerçekleştirilmesi ile daha az zaman ve çabayla daha etkili bir öğrenme faaliyeti oluşturulur.
- **Biçim:** Görsel - metin kombinasyonu yerine görsel - ses birleşimiyle oluşan animasyonlarla gerçekleştirilen bir öğretim daha verimli ve etkilidir (Mayer, 2009). Çift kanallı öğrenme olanağı sağlayan bu sistemde bilişsel yük azaldığından öğrenme kolaylaşmaktadır. Ancak materyal, anlamayı zorlayacak derecede karmaşık ise o durumda alt yazı kullanılması önerilebilir.

2.1.2.3. Üretici Süreçleri Geliştirme İlkeleri

- **Multimedya:** Yalnızca resim, metin veya sözel bir unsur kullanılarak hazırlanan malzemeler yerine çoklu ortama uygun içeriklerden oluşan kombinasyonların bulunduğu materyalleri öğrenmek ve hatırd tutmak daha kolaydır. Çoklu medya terkipleri ile beynin iki farklı bölümü arasında bağlantı kurularak hem zihinsel yük azaltılır hem de daha kalıcı öğrenme meydana gelir.
- **Kişileştirme:** Anlaşılması zor bir dil kullanmak yerine günlük konuşma diliyle sunulan otantik materyaller öğrenmeyi kolaylaştırır. Çünkü günlük konuşma dili daha samimi ve doğal bir öğrenme ortamı oluşturarak resmî üslubun kullanıldığı malzemelerin anlamayı ve iletişimi zorlayıcı etkisini ortadan kaldırmaktadır.

- **Resim:** Ekranda görsel unsur ile sesli metnin beraber kullanılmasının yani ses ögesi ile seslendirmeyi yapan kişinin görüntüsünün eşgüdümlü olarak yer almasının öğrenme üzerinde pozitif bir etkisi yoktur. Aksine bu tür bir içeriğin kullanılması zihinsel yükün artmasına neden olur.
- **Ses:** Dijital cihazlarda üretilen mekanik yapay sesler yerine gerçek insan sesinin kullanılması öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.

Buna göre LearningApps uygulaması ile öğrenmenin daha kolay ve kalıcı bir hâle getirilmesinin amaçlandığı mevcut çalışma, Mayer'in (2009) Çoklu Medya Tasarım İlkeleri'yle tam bir uyum göstermektedir. Şöyle ki; LearningApps uygulamasında yer alan resim, video gibi çoklu materyal içeriklerinin birlikte kullanılabildiği eşleştirme, bilgi yarışı gibi etkinlikler ile, “*multimedya ilkesi*” örtüşmekte yani görselleştirme ve sözel içerik marifetiyle sık bir öğrenme yerine kavram ve fikirlerin daha iyi öğrenilebileceği (Malik, Agarwal, 2012), tezi desteklenmektedir. LearningApps etkinliklerinde bir videonun durdulup aynı anda soruların yöneltilmesi, çalışan bellek ile zihinsel bağlantılar arasında eş zamanlı ilişkinin kurulabilmesine imkân tanıdığından “*zamansal yakınlık ilkesi*” ile uyumaktadır. *Uzamsal yakınlık ilkesi*” ile uyumlu olarak etkinlikte birbirine yakın verilen bilgiler öğrencilerce daha iyi öğrenilebilmekte ve “*tutarlılık ilkesi*” gereği de belirli bir bağlamda yer alan gereksiz ayrıntıdan arındırılmış bilgiler öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir.

LearningApps uygulaması ile Youtube'tan eklenen bir video veya ses dosyasında gerçek insan sesinin ve günlük konuşma dilinin kullanılması “*ses ilkesi*” ve “*kişileştirme ilkesi*” ile intibak sağlamaktadır. Üzerinde durulması planlanan konunun daha iyi anlaşılabilmesi için anahtar kelimelerin ve önemli kavramların öğrenilmesine imkân tanıyan “resimden /metinden tahmin et” etkinlikleri “*ön alıştırma ilkesiyle*”, materyallerde kullanılan renk, yazı tipinin değiştirilmesi ve şekil - emoji eklenebilmesi “*dikkati çekme*” ilkesiyle ahenk sağlamaktadır. Öğrenmeyi kolaylaştıracak lüzumlu içeriğin kombinasyonuna (resim - ses) olanak tanıyan unsurlar barındırmasıyla “*gereksizlik ilkesi*” ve “*biçim ilkesi*” ile 21 farklı etkinlik tasarlanmasına izin veren, öğrenme içeriğinin tek bir çalışma yerine birden çok seçenekle sunulabilmesine fırsat sağlayan uygulama “*bölümlendirme ilkesiyle*” entegrasyon hâlinindedir. Aynı zamanda LearningApps uygulamasındaki içeriklerde (video, ses) konuşanın yer almaması da “*resim ilkesi*” ile harmoni göstermektedir.

2.1.3. Eğitim ve Çoklu Medya

Temel olarak öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojinin kullanımı olarak tanımlanan (Almara'beh, Amer, Suleyman, 2015) eğitim teknolojisi, öğrenci merkezli teknolojik süreçler ve kaynaklardan yararlanarak ve onları yöneterek öğrenmeyi kolaylaştırmaya ve performansı iyileştirmeye yönelik etik uygulamaları kapsar (Richey, 2008). Çoklu medya ile öğrenme süreci daha hedef odaklı, daha katılımcı, zaman ve mekânda esnek, mesafeden etkilenmeyen, bireysel / grupla öğrenme stiline göre uyarlanmış bir öğrenme yaşantısına izin verdiğinden öğretmen ile öğrenciler arasındaki iş birliğini geliştirebilmektedir.

Etkileşimli çoklu medya, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini yükseltmek için tasarlanmış ve geliştirilmiş öğrenme stratejileri ile sınıf içi öğrenme durumları için uygun bir alternatif öğrenme ortamıdır (Chachil ve diğ., 2014; Hwang ve diğ., 2012; Khan, Masood, 2015). Bu ortam öğrenciye görevleri yerine getirme, bu süreçte başat rol üstlenme ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olma fırsatı verir. Böylece öğretmenin öğrencileriyle etkileşime girmesi ve onların görüşlerini öğrenmesi için yeterli zaman sağlanmış olur (Kearney ve diğ., 2001).

Lee ve Hammer (2011)'a göre bugünün okullarının en mühim problemlerinden biri motivasyon eksikliğidir. Çoklu medya eğitim araçları, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenciler için daha cezbedici özellikler taşır. Araştırma sonuçlarına göre çoklu medya araçları ilgi çekici olduğu için bunların öğrenme sürecine entegre edilmesi öğrencilerin derse aktif katılımını (Puteh, Shukor, 2009) ve sınıf başarısını yükseltmektedir (Selimi, Saračević, Rushiti, 2018). Aynı zamanda çoklu medya araçlarından yararlanılan derslerde öğrencilerin dersi kavrayışı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı da artmaktadır (Akın, Çeçen, 2015; Kim, Reeves, 2007; Rogers, Cox, 2008),

Çevrim içi çoklu medya araçlarının eğitimdeki önemine dair farkındalık giderek çoğalmaktadır. Çoklu medya araçlarıyla oluşturulan öğretim ortamları, “öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılar ve onların kişisel farklılıklarından kaynaklanan öğretim eksikliklerinin giderilmesinde büyük rol oynar” (Akın, 2018, 188).

TÜİK tarafından gerçekleştirilen “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (2021)”na göre 6-15 yaş grubu çocukların internet kullanım oranı 2013 yılında %50,8 iken 2021 senesinde %82,7 olmuştur. Hemen her gün internete giren

çocukların oranı %90,1'e yükselmiştir. Düzenli internet kullanan çocukların da haftalık ortalama ders içi 12 saat 25 dakika ve ders dışı 6 saat 59 dakika internet kullandığı belirlenmiştir.

“Sınıfta çoklu ortam oluşturma, hedeflere daha çabuk ulaşmaya ve kalıcı öğrenmenin meydana gelmesine yardımcı olmaktadır” (Demirel, 2002, 52). Etkinlikler öğrencilerin “bilgiyi keşfetme, bütünleştirme, mantığını yakalama, becerileri geliştirme ve başkalarıyla paylaşımlarına yardım etmektedir” (Güneş, 2012, 40). Çocuklar yeni deneyimlerle karşılaştıkça, şemalarındaki mevcut hafıza yapıları yeniden şekillenir ve zamanla çocukların dilsel, bilişsel, sosyal, kişisel ve duygusal gelişimleri de olumlu yönde etkilenir. Dolayısıyla teknoloji kullanımının önemi her geçen gün artarken “sınıfta çoklu ortam materyallerine ağırlık verilmesinin eğitim kalitesini arttıracak” (Şahin, Çakır, 2018, 86) söylenebilir. Bu bakımdan çağın gereksinimlerine koşut olarak çoklu medya destekli LearningApps uygulamasıyla oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Çocuk Edebiyatı

“Çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan” (Alaylıoğlu, Oğuzkan, 1976, 6), “çocuğun dünyasında güzellikler çağrıştıran, onun ruhunda güzele ve iyiye karşı olumlu davranışlar geliştiren ve hayal dünyasını zenginleştirerek ana dilinin tadını hissettiren eserler çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilir” (Özcan, 2008, 583). “Bu edebiyat, yetişkinlerinkinden farklı özel bir oluşum alanıdır ve bu yönüyle çocukların iç dünyalarına hitap edebilmesi, ihtiyaçlarının ve beklentilerinin içini doldurabilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir” (Arıcı, 2018, 2).

“Çocuk edebiyatının çerçevesini, ‘çocuğa uygunluk’ belirler ve çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun kültürel gelişimine, düş gücünün beslenmesine, okuma alışkanlığı kazanmasına katkıda bulunur” (Dilidüzgün, 2018, 19). Ayrıca çocukların öğrenme yeteneğini tetikleyen bir düşünme sürecinin geliştirilmesinde âdeta bir uyarıcı rolü üstlenir (Shwanam, 2020).

“Yaşamın ve düşüncenin yaratıcı bir biçimde şekillendirilmesi” anlamına da gelen çocuk edebiyatı (Huck ve diğ., 2000, 5) okul öncesi dönemde dinleme ile başlayan yaşam döngüsü içerisinde “sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, çıkarımda bulunma, tahmin etme, neden – sonuç ilişkileri, problem çözme ve bağ kurma gibi birçok

düşünme becerisinin edinilmesine” yardımcı olarak (Ateş, 2021, 34) çocuğun hem akademik başarısının hem de düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlar (Collie, Slater, 1987).

Jakop (1955’ten aktaran Oğuzkan, 2021, 6-7) çocukların edebiyata dair gereksinimlerini 6 maddede sıralamaktadır:

- “Edebiyat hoş vakit geçirtici eğlendirici bir şeydir.
- Ruha canlılık verir, yaşama gücünü artırır.
- Hayatı keşfe yardım eder.
- Bir rehberlik kaynağıdır.
- Yaratıcı etkinlikleri teşvik eder.
- Güzel bir dil demektir.”

“Çocukların edebî türlerle ilk karşılaşmaları yakın çevrelerinden dinledikleri hikâye, masal, türkü, ninni, tekerleme ve bilmecelerle olmaktadır” (Ateş, 2021, 34). Çocuk edebiyatı ürünlerini dinleyerek yetişen çocuklar - dilin ölçünlenmesi gerçekleştiği için- “akranlarına göre dile daha hâkimdir” (Sever, 2015, 92), daha olgun davranış sergiler ve özgüvenleri de giderek artar (Wolf, 1991). Böylece kendi duygularını keşfedebilir, “kendi değerlerini şekillendirebilir ve yaşadıklarının ötesinde hayatları hayal edebilir” (Galda, Cullinan, 2002, 7).

“Çocukların anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi eğitim ortamlarında çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına bağlıdır” (Baş, 2015, 32). Çocuk edebiyatı ürünleri biçim ve içerikçe hitap ettiği kitleye uygun olarak oluşturulmak şartıyla çocuğun dil ve düşünce becerilerinin geliştirilmesine, estetik duyarlılığın kazanılmasına yardımcı olabilir. Eğitimin öğrenme - öğretme yaşantısındaki araçsal işlevi doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nın belirlediği kazanımların çocuk edebiyatı ürünleri üzerine inşa edilerek sunulması bir nevi zarurettir. Bu bakımdan çocuk edebiyatı ürünleriyle hazırlanan etkinliklerin doğru yöntem ve tekniklerle sunulması koşuluyla öğrencilerin bilişsel, toplumsal, kişisel vb. gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.2.1. Çocuk Edebiyatı Ürünleri

Birey, yaşam serüveninde ilk olarak sözlü çocuk edebiyatı ürünleriyle (ninni, tekerleme, bilmece, masal vb.) karşılaşır. Bu eserler aracılığıyla dil gelişiminin yanı sıra düş ve düşünce zenginliğini, duygusal, toplumsal, kişisel ve ahlaki tekâmülünü iletir. Okul çağına geldiğinde ise okuma-yazma becerilerini edinerek yazınsal edebî

ürünlerle daha fazla hemhâl olma fırsatını yakalayan çocuk için -gelişimine koşut olarak hazırlanan çocuk edebiyatı ürünlerinin tür ve içerik çeşitliliği arttığından - yeni dünyaların kapıları da aralanır.

“Türkçe öğretiminde, öğrencilerin ilgi, gereksinim ve dil evrenlerine uygun olarak seçilen metinler, onların duygu ve düşünce eğitiminde önemli işleve sahip birer araç olarak kabul edilmektedir” (Sever, Kaya, Aslan, 2013, 20). Çünkü metinler vasıtasıyla etkili öğrenme bağlamları oluşturulmaktadır. Bu sayede alımlama süreci hızlanmakta ve öğrenilenlerin içselleştirilmesi kolaylaşmaktadır. Son yıllarda hazırlanan Türkçe Öğretim Programlarında (2005, 2009, 2015, 2019) da bu husus gözardı edilmeyerek metinle öğretim üzerinde durulmuş, ders kitaplarına alınacak metinlerin niteliklerine yer verilmiştir.

2.2.2. Başlıca Çocuk Edebiyatı Ürünleri

2.2.2.1. Masal

“Olağanüstü olay, kişi ve unsurları konu edinen”, belirli bir yer ve zaman unsuru belirtilmeden rivayet kipiyle anlatılan, “yazıya geçirilene dek sözlü kültürde yaşayan, kaybolan kültür öğelerini içerisinde barındıran”, birtakım simgesel motiflerden oluşan ve “genellikle mutlu sonla biten” ve tekerleme/formellerle kurulu nesir şeklindeki düşsel öykülerdir (Aday, Akçalan, 2018, 238; Alsaç, 2017, 8; Asutay, 2013, 270). Masalların çıkış noktasındaki odak çocuklar değildir. Ancak tarih boyunca macera ve düşsel özellikler barındırması ve ahlaki dersler çıkarılabilmesi sebebiyle çocuk eğitiminde sıkça başvurulmuş bir kaynak olagelmıştır. Bazı masalların muhtevasında çocuk eğitimi için yararlı unsurlar bulunduğu gibi (dürüstlük, yardımseverlik, cömertlik vb.) kimi masallar da zararlı içerikler (şiddet, ajitasyon, cinsellik vb.) barındırmaktadır. Burada ailelere, öğretmenlere ve araştırmacılara büyük iş düşmektedir. Masalları koşulsuz kabul veya toptan reddetmek yerine çocukların uygun olan nitelikli örneklerle karşılaştırılması gerekir. Çünkü masallar, çocukların problem çözme, eleştirel düşünme, sağlıklı ve etkili iletişim kurma, yaşamın zorluklarıyla mücadele etme becerilerinin yanı sıra kültürel okuryazarlık, dil becerilerinin ve söz varlığının zenginleşmesine, millî ve evrensel değerlerin edinilmesine, duygusal ve ahlaki gelişimine de katkı sağlamaktadır.

2.2.2.2. Destan

Destan; “bir milletin bütün varlığını, elemelerini, kederlerini, sevinç ve coşkunluklarını, heyecanlarını hareketlendiren bütün duygu ve düşünce yapısını oluşturan mitolojik unsurlarla örölü zenginlik hazineleri; o milletin asalet ve yüceliğinin aynası olan anonim yapıtlardır” (Çandarlıoğlu, 1977, 5; Sepetçioğlu, 1998, 7). Destanlarda “yiğitlik, güçlü ve sürekli aşk, acıma, yardımseverlik, yurt sevgisi, cesaret” gibi motiflere büyük ölçüde yer verildiği için bu tür eserlerin çocuklar için önemi çok büyüktür (Oğuzkan 2021, 69). Destan kahramanlarıyla özdeşleşen çocuklar; pek çok olumlu davranış kazanabilmekte, nesiller arası kültür aktarımının devamlılığı sağlanabilmekte ve birçok kalıp söz ve ifadeleri öğrenebilmektedir. Aynı zamanda “millet olma şuurunun ve millî ülkülerin aktarılmasında da destanlar araç olarak kullanılabilmektedir” (Temizyürek, Şahbaz, Gürel, 2016, 76). Bu nedenle destanların çocuğa görelilik ilkesine uygun olarak düzenlenmesi ve sadeleştirilerek muhataplarıyla buluşturulması elzemdir.

2.2.2.3. Hikâye

Hikâye, “gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2011,1100). “Her öyküde belli bir olay, olayın geçtiği mekân, olayın gerçekleştiği zaman dilimi ve olayı gerçekleştiren kişiler bulunur” (Aktaş, Gündüz, 2020, 339). “Romandan kısa olması, dar bir zaman parçasını kapsamaması, kişilerin sayıca az ve tek yönlü olması öykünün temel özellikleri arasında sayılabilmektedir” (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy, 2015, 95).

Çocuk edebiyatında öykünün çok özel bir hususiyeti vardır. “Çocuk kendini hikâyede bulunan bir kahraman yerine koyarak problem çözme gücünü ve olaylar arasında bağ kurma yeteneğini geliştirir” (Arıcı, 2018, 109). Bu yüzden çocuklar için kaleme alınan hikâyelerin dil ve edebiyat yönünden iyi kurgulanmış olması, anlatılan olayın çocuğun dünyasına uygun olması, uzun tasvirlerden ve anlamı bilinmeyen kelimelerin sıklıkla kullanılmasından uzak durulması, “içeriğinde çocukların sosyal ve duygusal gelişimine zarar verebilecek unsurlar barındırmaması gibi özellikleri karşılaması” gerekmektedir (Arıcı, Urgan, 2011, 228).

2.2.2.4. Şiir

Zengin sembollerle, ritimli sözlerle örülmüş, musiki ile söz arasında sözden ziyâde musikiye yakın, gerek içerik, öz gerekse söze dönüştürme ve sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik kanatlı sözlerdir (Aksan, 2003; Hâşim, 2020; Belge, 2018; TDK, 2011; 2224). Şiir türü “çocuğun o saf hâline en yakın türlerden biridir, derinlikli çağrışımlarıyla, coşkusuyla çocuğu kolayca sarıp sarmalayabilir” (Yener, 2015, 503). “Çocuklar şiir yoluyla şairin işaret ettiği yeni hayal dünyalarına tanık olur, sözcüklerin farklı çağrışımlarını öğrenir, onların estetik beğeni düzeylerini yükseltir ve diksiyon becerilerini geliştirir” (Balta, 2021, 220).

2.2.2.5. Roman

“İnsanların başından geçen maceralar, değişik ruh hâlleri ya da önemli toplumsal olaylar ve doğa olayları gibi fertleri ilgilendiren pek çok hadise, romana konu olabilir” (Aktaş, Gündüz, 2020, 347). Hikâyeye göre daha uzun ve katmanlı olan bu türde kahramanlar sayıca fazladır ve derinlikli olarak yapılandırılmıştır. Aynı zamanda hikâyede tek bir olay ele alınırken romanda ana olayın etrafında kümelenen alt olaylar bulunur. Esasen “soyut işlem dönemindeki çocukların okuyabileceği bir edebî tür olan çocuk romanları”, çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda, çocukların dil düzeyine uygun, evrensel ve millî değerlere saygılı olarak oluşturularak muhataplarının olayların nedenleri üzerinde derin ve analitik düşünmesine, söz varlığının, hayal gücünün ve yaratıcılığın gelişmesine büyük katkı sağlar (Altunkaya, 2019, 140; Güleriyüz, 2002).

2.2.2.6. Deneme

“Bir yazarın sanat, edebiyat, siyaset, dünya görüşü gibi konularda duygu, düşünce ile görüşlerini iddiasız ve kesin kurallara varmaksızın serbest bir kompozisyon örgüsü kullanarak” kendi kendine konuşuyormuşçasına ele aldığı, makalenin aksine “belli bir fikri kesin bir sonuca bağlamadığı yazılardır” (Birinci, 1985; Kılıç, 2013, 107; Yetkin, 1978, 51). Çocuklar için yazılan denemelerin çocuğun yaş, ilgi ve seviyesine uygun, siyasi bir ideolojiyi telkin etmeyen, uygun söz varlığı unsurlarını barındıran ve 500 kelimeyi aşmayan bir biçimde yapılandırılması elzemdir. Çocuklar 12 yaşından itibaren öncelikle kurgusal olan denemelerle tanıştırılmalı ve daha sonra onların gelişimine koşut olarak soyut konuları ele alan denemelerle karşılaştırılmalıdır (Şahbaz, 2008, Yalçın, Aytaş, 2017).

2.2.2.7. Gezi Yazısı

“Bir kişinin, bir grubun kendi ülkesinde veya yabancı ülkelere değişik amaçlarla yaptıkları gezilerde gezip görülen yerlerle ilgili gözlemlerini, sahip olduğu bilgileri, duygu ve düşüncelerini anlattıkları yazılardır” (Aytekin, 2016, 195). Yazarlar, görülen yerin tarihi, kültürü, doğal güzelliklerine dair izlenimlerini insanlara aktarır. Böylece okur, görmeyi hayal ettiği yerleri, usta yazarların eserleri aracılığıyla tanımaktan, “gezer gibi olmaktan” zevk duyar (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy, 2015, 204). Bu nedenle kendisini ve dünyayı keşfetmeye başlayan merak dolu bir varlık olan çocuklar için gezi yazısı hem bilgi verici hem de hayal gücünü zenginleştirici eşsiz kaynaklar arasında yer almaktadır.

2.2.2.8. Anı

Bir kişinin yaşadığı veya tanık olduğu olayları o bireyin ağzından anlatan, aynı zamanda yaşanan çağın toplumsal durumu ve özelliklerini de yansıtan, bireysel yorum ve yargılar barındıran eserlerdir (Aytekin, 2016, 180; Oğuzkan, 2021, 180). Çocuklar için kaleme alınan anı türündeki eserler sınırlı olduğundan çocuklar çoğunlukla yetişkinlere yönelik eserlere maruz kalmaktadır. Bu bakımdan çocuklara yönelik anı türündeki eserlerin -onların yaş, ilgi ve seviyelerine uygun olarak- hazırlanması ve muhataplarıyla buluşturulması gerekir.

2.2.2.9. Tiyatro

“Gerçek veya hayalî bir olayın belirli bir yerde, genellikle de bir sahnede bir izleyici önünde sunulması için oyuncuların yararlanan, canlı bir performans sanatıdır” (Genç Ersoy, Anılan, 2021, 207). “Çocuklar için kaleme alınan veya sahnelenen tiyatro yapıtlarında uzun diyaloglardan ve aşırı didaktik bir üsluptan uzak durulmalı, çocuklara anlatılan olayın içinde yaşamalarına olanak tanıyan fırsatlar sunulmalıdır” (Yalçın, Aytaş, 2017). Aynı zamanda tiyatro eserlerinin çocukların düş ve düşünce evrenlerini zenginleştirebilecek nitelikte yapılandırılması ve onların ana dilinin güzelliklerini duyumsamalarına yardımcı olması önemlidir.

2.2.3. Çocuk Kitapları

Çocukların kendilerine özgü ihtiyaçları, ilgi alanları ve yetenekleri vardır. Vygotsky (1978, 86)’ye göre, “çocuklar için seçilen materyaller onların yakınsak gelişim alanlarına uygun olmalıdır”. Üretilen her içeriğin çocuk için uygun olduğunu

söylemek mümkün değildir. Bazı çocuk kitaplarının çocuk için faydalı muhteviyatlar barındırabileceği, bazılarının ise çocuğa zarar verebileceği unutulmamalıdır. Bu noktada çocukların doğru kitaplarla buluşturulabilmesi için “seçici” davranılması şarttır. Yani çocuğun yaş, seviye, ilgi ve ihtiyaç gibi özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Bu kapsamda çocuk kitabında bulunan iç yapı (tema, konu, kahraman/lar, dil ve anlatım, ileti, plan) ve dış yapı unsurları (Kitabın boyutu, kapak tasarımı, ciltleme, kâğıt kalitesi, sayfa düzeni, harf puntosu, resim) çocuğa göre yapılandırılmalıdır.

Pek çok yetişkinin çocukluğunda üzerinde derin izler bırakan bir favori kitabı olmuştur. “Çocuk tek boynuzlu atların gerçek olmadığını tabii ki bilir, ama tek boynuzlu atlar üzerine yazılan bir kitabın, eğer yeterince iyiyse, gerçek bir kitap olduğunu hisseder” (Le Guin, 2015, 37). İyi kitaplar çocuklar için çok şey yapabilir: Onların ufkunu genişletir, hayatın karmaşıklığını fark ettirir. Bunun dışındaki “hiçbir zevk çocuğun zihnine uygarlığın sembollerini, kalıplarını, derinliklerini ve olanaklarını o denli zengin ve güçlü bir şekilde duyumsatamaz” (Landsberg, 1987, 34). Çocuklar düşünsel derinlikli bu yapıtlardaki karakterler aracılığıyla aynı olaylara farklı yaklaşımları duyumsayarak bakış açılarını genişletir (Aslan, 2019).

Erken çocukluktan itibaren çocuklara ebeveynlerinin kitap okuması onların sözdizimsel ve anlamsal süreçleri duyumsamalarına, odaklanma ve hafıza becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Bununla birlikte gerçekleştirilen sözlü etkileşim sayesinde çocukların fonolojik farkındalıkları da güçlenir. Norton da bu görüşü destekler biçimde küçük çocuklar için “sözsüz resimli kitapların sözlü ve yazılı dil için mükemmel uyarıcılar olduğunu” dile getirir (2010, 9).

Türkçe öğrenim / öğretim sürecinde belirlenen hedeflere erişilebilmesi için çocuklara yönelik sanatçı duyarlılığıyla hazırlanan çocuk edebiyatı metinlerinin kullanılması ve bunlardan üretilen etkinliklerle bireylerin ana dili duyarlıklarının, kavram dünyalarının zenginleştirilmesi, derin, eleştirel, yaratıcı düşünme gibi çok boyutlu düşünme biçimlerini kazanabilmeleri için içeriğin çok uyaranlı bir eğitim ortamında etkin yöntem ve tekniklerle sunulması önemlidir (Hasırcı, 2015; Karadüz, 2016).

2.3. Düşünme

Düşünme; “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve

biçimleri kavrama yetisi” (TDK, 2011, 743) olarak tanımlanmaktadır. Arapçada düşünme kavramını karşılayan başlıca kelimeler “tefekür, tedebbür, i’tibâr ve taakkul”dur (Kutluer, 1994). Bu sözcükler içeriklerinde farklı anlamları barındırsalar da buluştukları ortak nokta “akıl yürütmek” eylemiyle ilgili olmalarıdır.

“Düşünme kendi mahsulünü düşünmeye başlamadan önce de bir düşünme formuna sahiptir” (Atademir, 1974, 8) ve ulaşabileceği seviye kişiden kişiye farklılık gösterir. “Her düşünmede düşünen bir özne, ruhsal düşünme olayı, düşünülmüş olan düşünce içeriği, düşüncenin dile getirildiği deyiş biçimi ve düşüncenin yöneldiği konu bulunur” (Akarsu, 1998, 59). Düşünme olgusunun bizzat düşünen tarafından idrak edilmesi, şuuru meydana getirir. Şuur ise idrakin idrakidir.

İnsanın varoluşunun bir parçası olan ve özneye bağlı olarak oluşan düşünme, kendisinden neşet eden düşünceden farklı olarak muhteviyatında eyleme dönük bir karakter barındırır. Aynı zamanda düşünmenin oluşabilmesi için ortada ya bir düşüncenin ya da bir bilginin bulunması gerekir.

Soru sorma ve problem çözme ekseninde doğru düşünmenin oluşabilmesi için evrensel suallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunları şu başlıklarda sıralamak mümkündür (Paul, Elder, 2000, 4):

- “Düşünme sebebim nedir?
- Hangi temel soruyu sormalıyım?
- Soruma cevap almak için hangi bilgiye ihtiyacım var?
- Soruda yer alan temel kavram nedir?
- Temel varsayımlarım nelerdir?
- Tartışma konusu hakkındaki temel görüşüm nedir?
- Temel bulgularım nelerdir?
- Düşünmemin sonuçları nelerdir?”

Bireyler, düşünebilme kabiliyetiyle dünyaya gözlerini açar. Etkili öğrenme, zihin ve beden koordinasyonunun eş güdümlü ve düşünmenin bilinçli olarak gerçekleştiği durumlarda meydana gelir. Bu noktada bireyin “düşünmeyi düşünmesi” üzerinde durulması önemlidir. Çünkü insan somutla yetinseydi asla insanlaşamazdı. İnsanı insan yapan, soyutlama gücüdür (Arvasi, 1968).

Düşünme kavramının tarihsel gelişimi dikkate alındığında ilk olarak felsefenin daha sonra ise psikolojinin inceleme alanına girdiği görülmektedir. 19. yüzyıla değin

düşünmenin unsurlarının insan zihninde sonradan deneyimlerle oluştuğu ve düşünce - nesne bağlantısının kurulması gerekliliği savunulmuştur. 20. yüzyılla birlikte düşünmeye dair çoğulcu bir bakış benimsenmiştir. Buna göre, önceleri pek de dikkate alınmayan durumsal ve bireysel hususlar da sürece dâhil edilmeye başlanmıştır.

Dil becerileri ile düşünme becerileri birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Düşünceler dil ile varlık sahasında somutlaşırken dil de düşünceyi şekillendirir (Whorf, 1956). Vygotsky (1978), çocukta dil ve düşünmenin başlangıçta birbirinden bağımsız olarak gelişmeye başladığını, daha sonra kültürel etkileşim ve zaman unsurlarını sentezleyerek zihinsel araçlarını kullanmada ustalaşan çocuğun amaçlı ve kasıtlı olarak kendi öğrenme sorumluluğunu aldığını vurgular. Burada “bilişsel çiraklık” kavramına da işaret edilmektedir. Piaget (1957) ise biyolojik temele dayandırdığı bilişsel gelişim teorisinde bilgi nesneleriyle etkileşime giren bireyin sahip olduğu şemalarını zihinsel süreçlerle aşamalı olarak geliştirip (özümleme - uyum) somut öğrenmeyi soyut öğrenmeye dönüştürdüğünü ifade eder. Bu iki farklı bakış açısı düşünmenin niteliğinin ne olduğuna, nasıl geliştiğine dair kültürel etkileşim ve biyolojik yapı karşılığında bir tartışma düzlemi oluştursa da nüvelerinde bireyin kendi düşünme süreçlerini kontrol edebilmesini barındırır.

Öğrencilerin pasif bilgi alıcısı olarak kabul edildiği anlayışlar son yıllarda geçerliğini yitirmiştir. Artık birey, öğrenme davranışının öznesi olarak kabul edilmekte ve öğrenme, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin “Ne” düşündüklerinden ziyade “nasıl” düşündüklerinin bilincine varmaları önemli görülmektedir (Kazancı, 1989).

Yapılandırmacı paradigma çerçevesinde oluşturulan modern eğitim programlarında öğrencilerin problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (1968)’nin en üst basamağında yer alan “kendini gerçekleştirme” ile bir nevi fertlerin ulaşabileceği bir kemâlât hâli gaye edinilerek erdemli ve ön yargısız olma gibi ahlaksal beceriler yanında problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerinde yetkinlik de hedeflenir.

Eğitimden beklenen, yalnızca bireylere bazı bilgilerin kazandırılması değil, aynı zamanda onların düşünme becerilerinin de geliştirilmesidir. Öğrencinin neyi, nasıl öğrenebileceğinin ve öğrendiklerini nerede kullanacağını farkında olması, bunun için

çeşitli stratejilere başvurması eğitsel faaliyetlerin amaçları arasında yer almalıdır. Bu anlayışla problem çözme, karar verme, yaratıcılık, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, zihinsel çeviklik ve esneklik 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilmiştir (NCREL, 2003; Partnership for 21st Century Skills, 2015; Wagner, 2008). OECD Eğitim Araştırmaları ve Yenilik Merkezi (CERI), “İlk ve Ortaöğretimde Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme, Değerlendirme ve Öğrenme Projesi” ile 2015- 2019 tarihleri arasında ilk ve ortaokullarda, 2019- 2022 tarihleri ile de yüksek öğretimde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin bir eğitim ortamında öğrenilmesi ve değerlendirilmesi için anlayış geliştirmeyi ve iyileştirmeyi gaye edinmiştir. Harvard Üniversitesi “Sıfır Projesi” (Project Zero) ile akademisyenler, öğretmenler, öğrenciler, doktorlar gibi pek çok meslek grubuyla ve binlerce kişiyle gerçekleştirilen çalışmalarda sınıfta düşünme kültürü oluşturmak, düşünmeyi görünür kılmak için bireylerin potansiyellerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çeşitli uygulamalara imza atılmaktadır.

2.3.1. Düşünmenin Tarihçesi

Tarihi insanın ortaya çıkışıyla binişik olan ve temelleri, Çin, Mısır gibi medeniyetlere (MÖ 500) dayanan düşünme, sistemli olarak ilk defa Antik Yunan filozofları tarafından ele alınmıştır. Doğa filozofları duyulara güvenilemeyeceğini, akıl ilkelerinin doğru düşünme aracı olabileceğini savunmuştur. Heraklitos, her şeyin akıp gittiğini, bu yüzden değişmez doğru yargının oluşmasının mümkün olmadığını; Parmenides, duyulara güvenilemeyeceğini, değişmeyen varlık ile düşünmenin aynı şey olduğunu iddia etmiştir. Sokrates’te düşünme, soru matkabıyla derinlere inilen sorgulama merkezli bir zemine oturtulmuştur (Özden, 2021).

Platon’a göre düşünme, “genel geçer bilgi olarak görülen idealara ulaşmanın asıl yolu”, insanın kendi kendisiyle yaptığı bir iç konuşmadır (Altınörs, 2010; Başarer, Duman, 2019, 383; Mengüşoğlu, 1988). Aristoteles, “akıl yürütmenin kendi başına ve kendine özgü bir formu olduğunu, bu formun dilsel ifadelere tam olarak uymadığını ve akıl yürütmenin geçerliğinin dilsel formlar tarafından değil, düşünme formları tarafından belirlendiğini iddia ederek “dil ile düşünme arasındaki farkı” gözler önüne sermiştir (Özlem, 2004, 371). Farabi, sanat, teknik, ahlak ve ilmin menşei olarak gördüğü düşünme eyleminin yüceliğini “Tanrı düşünendir, hatta bizzat akıldır.” sözleriyle dile getirmiş, insanın bütün başarılarının yani doğru ile yanlış, iyi ile kötü,

yararlı ile zararlı, güzel ile çirkin vb. düşünme yetisiyle ilgili ve mümkün olduğunu savunmuştur (Aydınlı, 2018, 156-164). Zihni aynaya benzeten ve nefsi bir cevher, düşünmeyi de onun niteliklerinden biri sayan Gazali'ye göre ise, ancak insani nefis (saf akıl) vasıtasıyla doğru bilgiye ulaşmak mümkündür (Erek, Bilgin, 2021; Gazali, 2017).

Descartes, şüphe etmenin bir nevi düşünme olduğunu “Cogito ergo sum” yani “düşünüyorum öyleyse varım.” sözleriyle dile getirir. Kant, insanın kavramlar sayesinde düşündüğüne, dolayısıyla düşünmenin meydana gelebilmesi için anlama melekesinin saf kavramlarının (kategoriler) bulunması lüzumuna vurgu yapar ve anlama yetisini düşünmenin şartı olarak kabul eder. Hegel'e göre diyalektik bir süreklilik olan düşünme, kozmosun yapıcı menşeidir. Dolayısıyla Hegel, “fonksiyonlu ve devingen bir merkezde yer alan her bilinçli düşünme sürecini, basit ve önemsiz olsa da kendi başına özgür bir kişiliğin beyanı” (Hibben, 2000, 8-9) olarak görür. Heidegger ise insanlığın mantık ile aslında düşünülmüş şeyi düşünmekte olduğunu belirtmiş, buna karşın gerçekten düşünülmesi lüzumlu olanın düşünülmediğine veryansın ederek “Bizim hâlâ düşünmememizin sebebi de bu düşünülmesi gereken şeyin kendisinin insandan çoktandır yüz çevirmiş olmasıdır” (Heidegger, 2013, 5), ifadesiyle düşünmenin yönünün varlığa doğru yönelmesi gerektiğini şiddetle savunmuştur (Birgül, 2012).

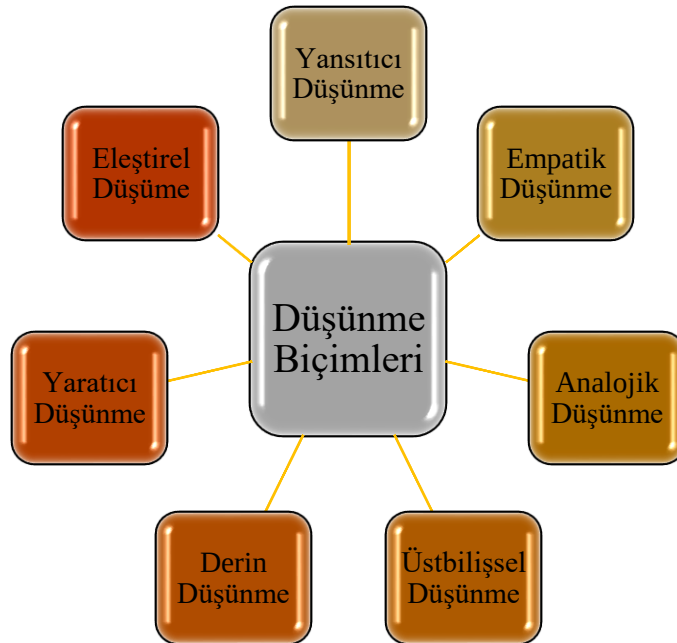
Akıl yürütme sistematığı çerçevesinde bilimsel düşünme metotları giderek gelişmiş, dünya merkezli bakış yerini Kopernik'le birlikte Güneş merkezli telakkiye bırakmıştır. Newton'un Eylemsizlik Yasası'nı Einstein önce “Görelilik Kuramı” (1916) ile ters yüz etmiş, ardından kendi teorisinde yer alan “dinamik evren” fikrini beğenmeyip onun yerine “durağan evren” bakışına yönelmiştir. Hubble ise bu sefer Einstein'i yanlışlayarak evrenin durağan olmadığını, aksine genişlediğini ortaya koymuştur (Ocak, 2016). Külpe, geliştirdiği “anılama yöntemi” ile düşünme ile ilgili olarak ilk bilimsel çalışmayı başlatmıştır (Schultz, Schultz, 2011, 85). Darwin'in zihinsel kalıtım düşüncesine karşın Gestaltçı bakış, öznel akıl yürütme (Solso, Maclin, Maclin, 2021) üzerinde durmuştur.

Bilişim teknolojilerindeki gelişmelere koşut olarak biliş psikolojisi de düşünmeyi tıpkı bilgisayarın işletim sistemi gibi “girdi - bilgi işleme - çıktı” parametreleri odaklı bir bellek süreci olarak değerlendirmiştir. Sinirbilim ise düşünmenin bilgisayarın veri işleme sürecinin çok ötesinde bir yapı sergilediğini, geçmiş deneyimlerin sezgi, anlam

ve duyguların muhafaza edilmesi marifetiyle ve beyin ağırları aracılığıyla “tutarlılık” odaklı olarak kodlandığını iddia etmiştir (Schacter, 2022; Thagard, 2000). Dolayısıyla tüm bu gelişmeler göstermektedir ki zihin - davranış ve gerçeklik arasında oluşturulmaya çalışılan evrensel yasalar ve modellemeler devingen bir süreç ve değişken bir zeminde dalgalanıp durmaktadır. Bilinen gerçek ise dijital teknolojilerin bireyin ve toplumun düşünme biçimini etkileyerek dijital akıcılık (Miller, Bartlett, 2012), yapay zekâ (McCarthy ve diğ., 1955) sanal gerçeklik (Conn ve diğ., 1989), bilgi-işlemsel düşünür (Papert, 1996), dijital boşaltma (Dror, Harnad 2008) gibi düşünmeyle ilgili yeni kavramları insan yaşamına dâhil ediyor olmasıdır.

2.3.2. Düşünme Biçimleri

Bireylerin düşünceleri eylemlerini şekillendirir. Bilgi toplumunda fertlerden beklenen hızlı ve doğru karar vermesi, problem çözmesi, analitik düşünmesi, doğru ve etkili iletişim kurması ve çok çeşitlenen enformasyon ortamında manipülasyona karşı savunma mekanizması geliştirebilmesidir. Düşünme becerisinin kazanılması için öncelikle düşünme biçimlerinin bilinmesi gerekir. Başlıca düşünme biçimleri; eleştirel düşünme, bilgi-işlemsel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, analogik düşünme, üstbilişsel düşünme, derin düşünme, olmak üzere yedi başlıkta ele alınmıştır:



Şekil 8: Düşünme Biçimleri

2.3.2.1. Eleştirel Düşünme

Yunanca “kritikos” sözcüğünden türeyen ve alanyazında analitik düşünme, kritik düşünme, üretici düşünme gibi farklı isimlerle anılan (Pellegrino, 1995) eleştirel düşünme ile sistematik ve özerk muhakeme sürecini içeren üst düzey bir düşünme becerisine işaret edilmektedir. Esasen eleştirel düşünme, “hiçbir düşünceyi geçerliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsemeyen düşünce biçimi” (Potts, 1994) olup aynı zamanda “uygulama veya analizden çok sentez ve değerlendirme yapmayı gerektirir” (Moore, 2001).

Eleştirel düşünme; bireyin çok yönlü düşünebilmesini (Akınoğlu, 2003), zekâ, yetenek ve bilgisini etkin bir şekilde kullanabilmesini (Karadeniz, 2006), olaylara veya durumlara tarafsız bakabilmesini mümkün kılan zihinsel bir süreci ihtiva eder. Eleştirel düşünme becerisi, bilgi bombardımanına maruz kalan bireylerin doğru bilgiyi yanlıştan ayırabilen, tutarlı, özgün ve bağımsız düşünen toplumlara dönüşmesinde kilit rol üstlenir.

Watson ve Glazer (1994)’e göre eleştirel düşünme hem bir beceri hem de bir tutum olup “sorunu teşhis etme, problemin çözümü için uygun bilgileri seçme ve toplama, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış hipotezleri belirleme, ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme, geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma” olmak üzere beş boyutlu bir yapıdan teşekküldür. Mcknown (1997) ise, eleştirel düşünmenin iki ana bileşeninin “muhakemeyi değerlendirme ve eleştirel düşünme çabası” olduğunu belirtmiştir. Demirel (2000) eleştirel düşünme davranışlarını duyuşsal (iyi niyetli ve dürüst düşünme, bağımsız düşünme vb.) ve bilişsel (soru sorma, açık düşünme, öğrenilenleri transfer etme vb.) olmak üzere ikiye ayırmış, Amerikan Ulusal Lise Eğitim Birliği (NPEC, 2000) ise ayrıntılı bir çalışmayla eleştirel düşünme ile ilgili yedi temel boyut (yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, zıtlıkları belirleme, yansıtıcı düşünme, eğilim) ile bunların alt boyutlarını (sınıflama, çıkarma, anlam çıkarma, alternatif hipotez geliştirme vb.) ve ilgili kazanımları (karşılaştırma yapma, güç bir belirsizliği çözme vb.) tespit etmiştir.

Eleştirel düşünme becerisini “cinsiyet, zekâ, kültür, din algısı, aile ve çocuk yetiştirme biçimi, sosyo-ekonomik düzey, eğitim, okul ve öğretmen tutumu” gibi çeşitli faktörler etkilemektedir (Yılmaz, 2021, 135). Yapılan bazı araştırmalarda kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmışken (Gülveren, 2007; Kürüm, 2002), kimi çalışmalarda ise cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı saptanmıştır (Çekiç, 2007; Özdemir, 2005).

“Zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği” olarak açıklanan (Öktem, 2002, 13) zekâya sadece kalıtsal ve bilişsel bir performans olarak tek boyutlu yaklaşmak yanlıştır. Çünkü zekânın sosyal ve duygusal boyutları da bulunmaktadır. Gardner (2011) “Çoklu Zekâ Kuramı” ile 8 zekâ türü olduğunu savunmuş, Sternberg (2018) ise, “Başarılı Zekâ Kuramı”, ile zekânın yaratıcı, pratik ve analitik zekâ olmak üzere birbiriyle etkileşimli üç alandan oluştuğunu dile getirmiştir. Goleman da (2019), duygusal zekânın IQ üzerinde hatırı sayılır bir tesiri bulunduğuna dikkat çekmiştir. Dolayısıyla çok katmanlı bileşenden oluşan zekâ ile eleştirel düşünme arasında doğru bir orantı olduğu kabul edilse de düşük zekâ seviyesine sahip birinin iyi bir eleştirel düşünür olabileceğinin iddia edilemeyeceği gibi yüksek zekâ düzeyine sahip birinin de üst düzey eleştirel düşünme becerisine malik olacağı söylenemez. Burada unutulmaması gereken husus, eleştirel düşünme becerisinin eğitimle geliştirilebileceği gerçeğidir. Nitekim gerçekleştirilen çalışmalarla da bireysel etkinliklerle ve grup etkinlikleriyle eleştirel düşüncenin öğretilebileceği görüşü desteklenmektedir (Bartlett, Cox, 2000; Boisvert, 2002).

Nisbett (2017), Doğu ve Batı medeniyetlerinin düşünme becerileri arasında bazı farklılıkların bulunduğunu, Batılı düşünüş biçiminin daha çok kategorik olduğunu ve bu formel mantığın onları zaman zaman hataya sürüklediğini, Doğulu düşünüş şeklinin ise çelişkili önerme kullanımına yatkın olduğunu ve bu yönelimin onları bazen gerçeğe ulaştırabildiğini söyleyerek kültür - eleştirel düşünme ilişkisini -kendince- gözler önüne sermiştir.

Bireyin yaşamının hemen her cihetini kapsayan dinin, şüphesiz ki eleştirel düşünme ile kayda değer bir ilişkisi vardır. Müslümanların kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim'de düşünme ile ilgili yer alan belli başlı kavramların akıl / ta'akkul, tefekkür, tezekkür, tedebbür ve tefakkuh olduğu görülmektedir. Akıl / ta'akkul; duyumlarla elde edilen yeni bilgilerin eskilerle ilişkilendirilmesi, tefekkür; lüzumlu bilginin, önemsiz olandan, meselenin esasının ayrıntıdan ayrıştırılması, tezekkür; eski ve yeni bilgilerin birleştirilerek zenginleştirilmesi, tedebbür; özümseven bilginin nasıl ve ne şekilde kullanılacağı ile ilgili bir yol haritasına ulaşılması ve tefakkuh ise bir hususun bütün

cihetherine dair derinlikli malumata sahip olunması, bilinenden yola çıkılarak bilinmeyene yönelik çıkarımda bulunabilme kudreti anlamlarına gelmektedir (Bilgiz, 2012; Karakaya, 2016). Kur'an-ı Kerim'de yalnızca duyulardan yararlanmanın gerçeği keşfetmek için kifayetsiz kalabileceği vurgulanarak hakikate ulaşabilmenin önemli bir vasıtası olarak kabul edilen "akıl" kelimesi yalnızca fiil olarak kullanılmış ve bu sayede insana düşünme yetisini etkin bir biçimde harekete geçirmesi gerektiği de duyumsatılmıştır (Bilgiz, 2012). Bu noktada "De ki: "Kör olanla, gören bir olur mu? Yine de düşünmeyecek misiniz?" (En'am, 50)," Andolsun Biz Kur'an'ı zıkr (öğüt alıp düşünmek) için kolaylaştırdık. Fakat öğüt alıp-düşünen var mı?" (Kamer, 17) gibi ayetler bireyleri eleştirel düşünmeye sevk edici mahiyettedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, var olan dinin inanç ve itaat boyutunun yanlış veya maksatlı yorumlanması sonucu düşünmeyi öteleyen yapay bir din algısının oluşturulabilme tehlikesidir. Mevcut yaklaşıma en güzel örnek Orta Çağ'da kilisenin insanları ve devletleri "inanç" odaklı korku kırbaıyla biçimlendirmeye, kendi kontrolüne almaya çalışması gösterilebilir.

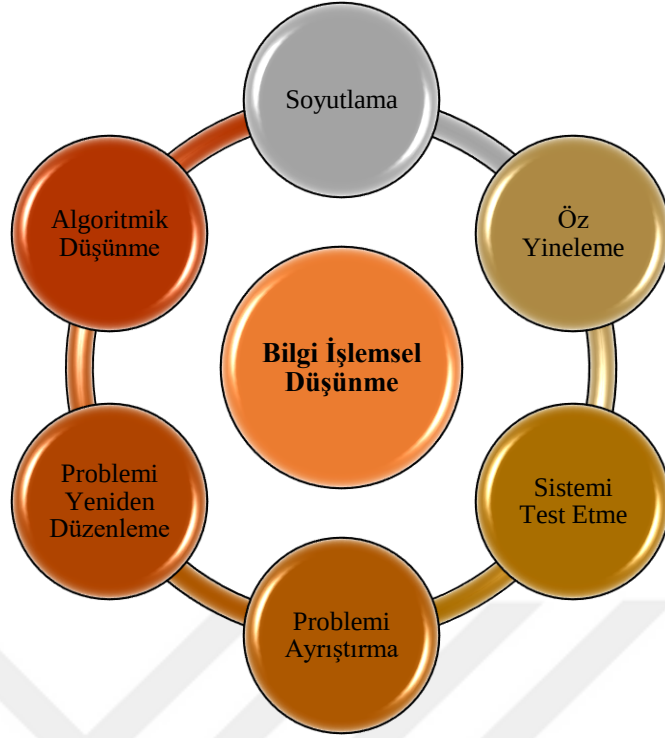
Fertleri şekillendiren en önemli kurumlardan ilki ailedir. Aile yapısının mahiyeti çocuğun eleştirel düşünme biçiminin gelişiminde başat unsurlardandır. Saplantısız, tarafsız, özgür, demokratik düşüncelere sahip "geliştirici ailelerin" çocukları da ebeveynleri ile benzer özellikler gösterecektir. Oysa baskıcı, otoriter ve bağınaz tutumlu bir aile ortamında yetişen bireyler, "bağımlı kişilik" geliştirebilmekte, dolayısıyla gerçek anlamda "düşünce" üretebilmeleri, bağımsız karar verebilmeleri çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Yapılan çalışmalar ailenin eğitiminin, sosyo-ekonomik durumunun, yetiştirilme tarzlarının çocuğun eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre eğitim düzeyi yüksek anne-babaların ve aylık geliri orta üstü olan ailelerin çocuklarının eleştirel düşünme gücü artmaktadır (Ay, 2016; Kürüm, 2002; Miroğlu Akçaoğlu, 2003; Yılmaz Özelçi, 2012).

Bireylerin yetişmesinde önemli etkisi olan iki müesseseden biri aile diğeri ise okuldur. Yani çocuğun eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin inkişafında ailenin eğitimi ve okul türü öğrenmeler büyük rol oynamaktadır. Bu eğitim süreçlerine bağılı olarak fertlerin düşünme becerileri gelişmekte veya tam tersi bu becerilerin tekâmülüne ket vurulmaktadır (Özdemir, 2005). Okulda eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için deneyimli, bilgili, öğrencilerce analiz, değerlendirme, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerinin edinilmesine katkı sağlayacak, iyi yetişmiş

öğretmenlere ihtiyaç vardır (Schafersman, 1991). Öğrencilerin görüşlerini rahatlıkla dile getirebilecekleri, soru sorabilecekleri ılımlı ve demokratik bir sınıf ortamının da yapılandırılması (Özden, 2021) gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda kalabalık ve antidemokratik sınıf ortamlarında eleştirel düşünmenin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir (Novak, 2000; Varaki, 2006; Weinstock, Assor, Broide, 2008). Problem çözme, örnek olay, kavram haritası, altı şapkalı düşünme, tartışma grupları, senaryo oluşturma, diyalog teknikleri, sokratik sorgulama, dramatizasyon, aktif ve iş birlikli öğrenme vb. eleştirel düşünme eğitiminde kullanılabilecek bazı yöntem, teknik ve eğitim stratejileri arasında yer almaktadır (Browne, Keeley 2014; Dam, Volman, 2004; Demircioğlu, 2018; Dolapçı 2009; McDade, 1995; Walker, 2003; Willingham, 2008; Zhao, Pandian, Singh, 2016).

2.3.2.2. Bilgi İşlemsel Düşünme

Türkçeye “bilgi işlemsel düşünme”, (Kalelioğlu, Gülbahar; 2015; YÖK, 2018), “bilgisayarca düşünme” (Çatlak, Tekdal, Baz, 2015), ve “bilişimsel düşünme” (Sayın, Seferoğlu, 2016) olarak çevrilen “computational thinking” kavramı ilk olarak Papert (1980) tarafından kullanılmıştır. Zihin ile bilgisayar arasında veri işleme süreci prensibi bakımından bir ilişki kuran Papert (1996), öğrenmenin dönüştürülebileceğini ve fikirlerin şekillendirilebileceğini savunmuştur. Wing (2011), bilgi işlemsel düşünmeyi; etkin bir biçimde bilginin işlenmesi için problemlerin çözümleri ile “sorunların sarıh ve kat’i olarak açıklanmasını ihtiva eden düşünce süreçleri” olarak tanımlamakta ve bu kavramın en mühim ögesinin soyutlama olduğuna dikkat çekmektedir. Wing (2006)’e göre, matematik ve okuma - yazma kadar önemli olan bilgi işlemsel düşünme, her düzey öğrenci için geliştirilmesi gerekli bir beceridir.



Şekil 9: Bilgi İşlemsel Düşünme Stilleri

Wing, Jeannette. M. **Computational Thinking**. Communications of the ACM. c. 49. s. 3, 2006, 33-35.

Denning (2009), bilgi işlemsel düşünmenin bilimin bir hususiyeti olduğunu ve bu yüzden yalnızca matematik, bilgisayar gibi alanlarda değil tüm disiplinlerde kullanılabileceğini ifade etmiştir. 21. yüzyıl becerisi olarak görülen (Grover, 2018; Tabesh, 2017) bilgi işlemsel düşünme becerisi, problemlerin soyutlanmasının yanı sıra çözümlerin otomatikleştirilmesini de içeren ussal süreçleri ihtiva etmektedir (Yadav ve diğ., 2014). Avrupa Komisyonu Raporu'nda (Bocconi ve diğ., 2016) dijital dünyaya katılımın ve istihdamın artırılması için problem çözme, mantıksal düşünme becerileri ile anahtar yetkinliklerin geliştirilmesi gibi çeşitli gerekçeler belirlenerek bilgi işlemsel düşünmenin öğretim programlarına entegre edilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Bilgi işlemsel düşünme süreci şu şekilde gerçekleşir: Önce karşılaşılan karmaşık bir problem, bir dizi küçük parçaya ayrıştırılır. Burada belirlenmesi gereken temel husus, problemin ne olduğunun ve nasıl çözülebileceğinin anlaşılmasıdır. Daha sonra bilimsel düşünme tekniklerinden yararlanılarak alt problemlerin her birini kendi içerisinde çözmek için algoritmalar tasarlanır. Ardından küçük problemlerin üstesinden gelinerek soyutlama ile büyük problem de çözüme kavuşturulur.

Fertler tarafından günlük rutinde bilgi işlemsel düşünmeye sıkça başvurulur. Arkadaşlarıyla bir konumda buluşmak isteyen bir kişinin, yol güzergâhı için alternatif rotalar, ulaşım araçları, süre vb. faktörleri dikkate alarak kendisi için en uygun olan yol tercihinə karar vererek hedefine ulaşması, bilgi işlemsel düşünmeye örnek teşkil etmektedir (BBC, 2018).

2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme

Öğrenilebilir bir beceri olan (Hokanson, 2006) yaratıcı düşünme (creative thinking); “daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler veya düşünceler arasında ilişki kurulması”, (Rawlinson, 1995, 20), “yeni bilişsel içerik üretme kapasitesi” (Hirschman, 1980, 285) anlamına gelmektedir.

Platon’a göre yaratıcılık açıklanabilecek bir olgu değildir. Galton (1869) ise yaratıcılığın kalıtsal ve ölçülebilir olduğunu savunmuştur. Helmholtz (1995), yaratıcılığın mütevali (ardışık) olarak seyretmeyen bilinçdışı bir süreç olduğuna inanmış, Jung (1968) ise, “kolektif bilinçaltı”nı yaratıcılığın temeli olarak görmüş ve insanın dünyaya bu arketiplerle anlam verdiğini savunmuştur.

Yaratıcılık gizilgücü hemen her çocukta görülebilen (Runco, 2003) ve eğitim biçimine göre geliştirilebilen veya ket vurulabilen bir beceridir (Esquivel, 1995; Sharp, 2004). 21. yüzyıl becerilerinden biri olan yaratıcı düşünme, 1900’lü yılların ortalarına kadar sanatla - edebiyatla ilişkili ve bilim - buluş odaklı olarak değerlendirilmiş ve üstün zekâlı insanlara has bir özellik olarak görülmüştür (Kanlı, 2017). Son yıllarda hemen her disiplinle ilişkilendirilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğu kanıtlanan yaratıcılık, eğitim müfredatlarında hak ettiği yeri almaya başlamıştır.

Günümüzde yaratıcılığın bünyesinde motivasyon gibi psikolojik unsurları da barındıran bilişsel bir beceri olduğu kabul edilmiştir. Aynı zamanda bir dönem yaratıcılıkta önemli olanın “ürün” olduğu görüşü savunulurken (Beghetto, Kaufman, 2007), artık ürün yerine “süreçlerin” üstünde durulmaktadır (Allen, Thomas, 2011).

Yaratıcı düşünmenin önündeki en büyük engellerden biri “zihinsel kilitlerdir” (Oech, 2009). Kimi zaman bireyler ait olma ihtiyacını gidermek için farklı olmamayı; toplumun, öğretim ortamının, grubun vb. dikte ettiği normların, standart yaklaşımların dışına çıkmamayı tercih etmekte yani “uyumsuz, sivri” fertler olarak görülmekten korktukları için yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaktan kaçınabilmektedir. Oysa yaratıcı düşünürler, bireylerin bir soruna yalnızca tek perspektiften baktığı ve diğer

olasılıkları göremediği “işlevsel sabitlik” adı verilen bir bilişsel ön yargı biçiminin üstesinden gelmeye çalışır (Duncker, 1945; Ramalingam ve diğ. 2020).

Yaratıcı düşünme; “akılcılık” (mümkün olduğunca fazla fikir üretebilmek), “özgünlük” (eşsiz ve alışılmadık fikirler üretebilmek) “esneklik” (durumlara veya sorunlara tekçi bakış yerine yeni ve alternatif çözümlerle yaklaşabilmek, farklı kategorilerde düşünce üretmek) ve “detaylandırma / zenginleştirme” (bilgileri / düşünceleri resim, grafik, diyalog gibi çeşitli eklentilerle geliştirme) olmak üzere dört bileşenden oluşur (Almeida ve diğ., 2008; Erlendsson, 1999; Fisher, 2022; Gartenhaus, 2000; Guilford, 1967; Torrance, 1966).

Wallas Modeli (1926)’ne göre yaratıcı düşünme dört evrede meydana gelmektedir. Bunlar sırasıyla; “hazırlık dönemi, kuluçka dönemi, aydınlanma dönemi ve değerlendirme dönemi” olarak gruplandırılmıştır (Doğan, N., 2020). Osborn (1953) tarafından geliştirilen “Yedi Evre Kuramı” (oryantasyon, hazırlık, analiz, düşünce oluşturma, kuluçka, sentez, değerlendirme) döneminde pek rağbet görmemişse de bu çalışma ile yaratıcı düşünme tekniği ve beyin fırtınasının temellerinin atıldığını (Yıldırım, 2014) söylemek mümkündür. Amabile (1996) ise “Bileşenler Modeli”nde yaratıcılığın bireysel ve sosyal çevre temelli bileşenlerle oluştuğunu dile getirmiştir.

2.3.2.4. Yansıtıcı Düşünme

İngilizce karşılığı “reflective thinking” olan yansıtıcı düşünme; “herhangi bir inancın veya temellendirilmiş sonuçlar ışığında desteklenen bilginin aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünülmesi”; “bilinçli ve maksatlı bir düşünme faaliyeti”; “bireylerin yaşadıkları olayları yeniden ele aldıkları, üzerinde düşündükleri, kafa yordukları ve değerlendirdikleri en mühim insan aktivitesi” olarak tanımlanmaktadır (Boud, Keogh, Walker, 1985, 19; Dewey, 1960, 9; Loughran, 1996).

Temelleri Platon’a dayanan yansıtıcı düşünme biçimini ilk kavramsallaştıran kişi olan Dewey’e göre bireyin aktif rol üstlendiği, “keşif - yansıtma - yeniden keşif” yaklaşımının benimsendiği ve üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulduğu yansıtıcı düşünme, iki aşamada gerçekleşir. Bunlardan ilki düşüncenin oluşmasını sağlayan durumlara karşı hissedilen şüphe, şaşkınlık duygusu iken ikincisi ise mevcut şüpheyi ortadan kaldırmak için girişilen çözüm üretmeye dayalı kanıt toplama sürecidir (Dewey, 1960). Daudelin (1996), yansıtma sürecini problemin tanımlanması,

problemin analiz edilmesi, problemin açıklanması için geçici bir teorinin oluşturulup test edilmesi ve eylem olmak üzere dört aşamada ele alınmıştır.

Dewey'e göre yansıtıcı düşünmenin özellikleri şöyledir:

- “Yansıtıcı düşünmede üretilen görüşler arasında basit bir ilişkiden ziyade birbirleriyle anlamlı örüntü oluşturan bir ardışıklık bulunmaktadır.
- Yansıtıcı düşünmede olay ve olgulara dair duygu ve inançların olumlu bir eksende geliştirilmesi hedeflenmektedir.
- Yansıtıcı düşünmede birtakım temellere dayandırılarak algılan veya düşünülen hususlar mantıksal ölçütlere uygunluk durumuna göre kabul ya da reddedilir.
- Yansıtıcı düşünme, bir inancın veya düşüncenin temellerine, doğasına ve koşullarına dair bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir” (Dewey, 1910'dan aktaran Ünver, 2003, 3).

Yansıtıcı düşünme, yapılandırmacı yaklaşımın prensipleriyle tam uyum gösteren bir düşünme biçimi olup öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesine ve deneyimleri vasıtasıyla öğrenebilmesine katkı sağlar (Cengiz, Karataş, 2015). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için soru sorma, kavram haritası oluşturma, günlük tutma, portfolyo hazırlama, mikro eğitim, öz değerlendirmeye başvurma gibi tekniklerden ve çevrim içi çoklu medya araçlarından (video, ses kaydı, sosyal ağlar) yararlanılabilir. (Bakioğlu, Dalgıç, 2014; Yıldız, 2016).

2.3.2.5. Analogik Düşünme

Analoji; benzeşim, benzeşme, örnekseme ve andırışma (TDK, 2011,121); farklı olan iki şey arasında bir bakımdan kurulan benzerlik (Holyoak, 2005); iki nesnenin, durumun vb. karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılığın açığa çıkarılması (Goldstone, Son, 2005); anlaşılması güç ve sofistike olan kavramların öğretiminde, bilinen bir durumdan yararlanılarak ilk defa karşılaşılan bilinmeyen bir hususun açıklanması (Dagher, 1995); olarak tanımlanmaktadır. Burada bilinen olguya kaynak, bilinmeyen kavrama ise hedef adı verilmektedir.

Analogik düşünmenin temel prensibini, özellik ile ilişkilerin eşleştirilmesi vasıtasıyla bilinen bir durumla / kavramla / olayla ilgili bilginin bilinmeyen başka bir duruma / kavrama / olaya transferi (Deryakulu, Atal, Sancar, 2020) oluşturmaktadır. Baykan, (1992, 62) analogik düşünmenin iki amacının “açıklama” (aralarında benzerlik bulunan iki şeyden iyi bilinen kullanılarak bilinmeyen / daha az bilinenin açıklanması, ör: tulumba-kalp) ve “tahmin” (aralarında benzerlik bulunan iki şeyden iyi bilinenin bazı

özelliklerinden yararlanılarak bilinmeyen / daha az bilinenin bir veya daha çok hususiyetinin tahmin edilmesi, ör: Dünya-Mars) olduğunu belirtmektedir.

Zihinsel temsillerin yapılandırılmış karşılaştırmalarına dayanan tümevarımsal bir mekanizma (Holyoak, 2012) olan analogiyi Thiele ve Treagust (1991), “bireysel analogiler” ile “sözel ve resimli analogiler” olarak iki ana başlıkta sınıflandırmış, Bilaloğlu (2006), “basit analogi”, “oyunlaştırılmış analogi”, “resimle yapılan analogi” ve “hikâye tarzında analogi” olmak üzere dört kısma ayırmıştır. Çelik ise (2021, 39) analogiyi “formu” bakımından, “doğrudan ve dolaylı analogi”; “maddesi” itibariyle de “bilinçli analogi (basit /günlük - bilimsel)” ve “bilinçsiz analogi (otomatik - ilksel - transdüktif)” olarak kategorize etme yoluna gitmiştir.

Analojik düşünme; karar verme ve problem çözme (Bassok, 2001; Markman, Moreau, 2001), orijinal tasarım oluşturma (Ward, 1998), metafor teşkili (Gentner ve diğ., 2001), hatırlama ve anlamayı kolaylaştırma (Duit 1991; Kokinov, Petrov, 2001), öğrenmeyi motive etme (Küçükturan, 2003), kavram yanılgısının engellenmesi (Şendur, Toprak ve Pekmez, 2008) gibi pek çok hususta kullanılabilir. Formal eğitim süreçlerinde öğrencilere “sıfatları öğrettikten sonra zarfları öğretirken bunları sıfatlarla ilişkilendirmek, ismi nitelendirmek yerine yüklemi nitelemek bağlantısını kurarak anlatmak analojik düşünmeye” birer örnektir (Nedim Bal, Murat, Erkan, 2020, 30).

2.3.2.6. Üstbilişsel Düşünme

İlk kez Flavell (1976) tarafından “metamemory” (bellek ötesi) ifadesiyle kullanılan üstbilişsel düşünme; “düşünme hakkında düşünme”, bireyin, ne bildiği ile ne bilmediğini bilmesi, kendi düşünsel süreçlerinin -bilis yapısının- farkında olması ve onları kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Dirkes, 1985; Garofalo, Lester, 1985; Livingstone, 2003; Pierce, 2003). Akıl yürütme, zekâ, problem çözme, çıkarım yapma, kavrama, bellek gibi unsurlarla etkileşim içinde olan (Karakelle, 2012) üstbilişsel düşünme kavramı, (metacognition) Türkçeye “yürütücü bilis” (Senemoğlu, 2020), “bilis ötesi” (Şen, 2003), “üstbilis” gibi farklı şekillerde çevrilmiştir.

Flavell’in Üstbilişsel Modeli; “üstbilişsel bilgi (görev değişkenleri, birey değişkenleri, strateji)”, “üstbilişsel deneyim / yaşantı”, “hedefler / görevler” ve “etkinlikler /stratejiler” olarak dört basamaktan oluşmaktadır (1979). Bu kapsamda bireyin kendisine dair inançları ve bilgisi, görevi gerçekleştirirken kullanacağı stratejileri

belirleyebilmesi, görevin sonuçlarına yönelik çıkarımlar yapabilmesi, bilişsel deneyimlerine ilişkin taktikleri ve hisleri vb. üstbilişsel düşünme farkındalığı edinebilmesi ile ilgilidir. Flavell (1979)'e göre, üstbilişsel düşünmenin meydana gelebilmesi için pek çok zihinsel faaliyetin birlikte etkileşime girmesi gerekir.

Brown (1987)'nin geliştirdiği Üstbilişsel Model, “bilişsel bilgi” (bildirimsel bilgi, yordam bilgisi, duruma dayalı bilgi) ve “bilginin düzenlenmesi” (planlama, izleme, değerlendirme) olmak üzere iki boyutlu bir yapı oluşturmaktadır. Bu modelde bilişin düzenlenmesi için bazı öğrenme stratejileri ve teknikleri kullanılır. Schraw ve Moshman (1995) tarafından geliştirilen Bilişötesi Modeli; “biliş bilgisi” (bildirimsel bilgi, yöntemsel bilgi, koşullu bilgi) ve “bilişin düzenlenmesi” (planlama, izleme, değerlendirme) olmak üzere iki temel tasarı ve altı alt bileşen üzerinde konumlandırılmıştır. Hıdıroğlu (2015) ise üstbilişi beş temel öge (üstbilişsel bilgi, üstbilişsel strateji, üstbilişsel beceri, üstbilişsel düzenleme, inançlar ve sezgiler) ile bunlara bağlı yedi alt (üstbilişsel bilgi: açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi, koşullu bilgi; üstbilişsel düzenleme: tahmin, planlama, izleme, değerlendirme) unsurla izah etmiştir.

Üstbilişsel düşünme becerisi, birbirini tümleyen “açık ve örtük” öğretim yöntemleriyle geliştirilebilir. Buna göre “açık” öğretim metotları teşvik etme ve model olmak iken örtük öğretim süreçlerinde “doğrudan öğretim” ve “öğretim yararı” yer almaktadır (Peteranetz, 2016). Üstbilişsel düşünme öğretimi genelde “strateji öğretimi şeklinde yapılandırılmaktadır. Not alma (Lee ve diğ., 2008), içeriği belirleme (Kellog, 1988), şemalaştırma (Kiewra, 2005), bu stratejilere örnek teşkil etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel düşünme becerileri düşük bireyler, bilişsel ve bilişötesi gelişimleri için öğretmene daha fazla gereksinim hissetmekte ve öğretmenler de en az açık öğretim yöntemlerini (%15) kullanmaktadır (Kistner ve diğ., 2010; Veenman, 2011).

2.3.2.7. Derin Düşünme

Medya tüketiminin arttığı teknoloji çağında bireyler aşırı uyarana maruz kalmaktadır. Önemli-önemsiz ayrımı olmaksızın dikkatleri dağıtan gürültülü bir bilgi bulutunun içinde fertler kaliteli düşünmek için yeterli zamanı bulamayabilir. Dikkat eksikliğinin veya dağınıklığının arttığı durumlarda kişi, odağını kaybetmeye başlar, daha sonra yeniden odaklanabilmek için de çok fazla zihinsel güç harcaması gerekir (Mueller, 2020). Okullarda öğrencilere genelde mantık kuralları çerçevesinde analitik düşünme

öğretilir. Ancak düşünürken bulundukları noktadan bir sonraki seviyeye nasıl geçecekleri ile ilgili pek bilgi verilmez (Bultheel, 2015).

Derin düşünme; bir bilgi ya da inancın mevcut bilgi ve kanıları destekleyen argümanlarla bilinçli olarak sürekli, özenli ve etkin bir biçimde değerlendirilmesini temel alan çok boyutlu bir düşünme biçimidir (Dewey, 1960). Bir düşünceyi oluşturan koşullar, kök nedenler ve bu sebeplerin altında yatan görülmeyen noktalarla da ilgili olan (Başar, 2014) derin düşünme, öz farkındalık, dikkat ve öz denetim gibi bireyi aktif kılacak süreçlerin kullanılmasını gerektirir.

Kahneman (2016)’a göre insanlar yaşamlarında iki düşünme biçimini kullanır. Bunlardan biri hızlı ve sığ düşünme (sistem 1), diğeri ise derin ve sistemli düşünmedir (sistem 2). “Hızlı ve sığ düşünmede” bireyler içgüdüsel ve çabuk tepkiler verir, alınan kararlar hayatta kalmaya odaklı, otomatik ve istem dışıdır. $2+2=4$, yemeğe gidildiğinde nereye oturulacağı, yazı yazarken hangi kalemin kullanılacağına karar verme hızlı ve sığ düşünmeye örnek olarak gösterilebilir. “Derin ve sistemli düşünme” ise daha yavaş, kasıtlı, rasyonel ve yansıtıcı düşünceler ile karmaşık problemlerin çözümünü içerir. Ele alınan bir konunun artılarının ve eksilerinin belirlenmesi derin düşünürün faaliyetleri içerisinde sayılabilir.

Derin düşünme; “alt düzey düşünme” (Birey, yansıtıcı düşünmekten ziyade içgüdüsel sezgiyle hareket eder.), “üst düzey düşünme” (Birey ne üzerine düşüneceği konusunda seçicidir.) ve “en üst düzey düşünme” (Birey en üst düzey düşünme gücüne ve hızlı problem çözme becerilerine sahiptir.) olmak üzere üç aşamada meydana gelir (Schwandt, 2018).

Derin düşünme becerilerini geliştiremeyen bireyler “sığ bir düşünme ile gerçeğin tüm boyutlarını göremez, göremedikleri gerçeği anlayamaz, iyileştiremez, değiştiremez, yanıltıcı olmayan sonuçlar üretmez” (Başar, 2014, 176).

2.3.2.8. Empatik Düşünme

Empati, kişinin kendisini başkasının yerine koyarak -fenomenolojik alanına girerek- onun duygu ve düşüncelerini, içinde bulunduğu durumu ya da davranışlarındaki motivasyonu anlamak ve hissetmek ile bu durumu karşısındakine iletmesi olarak tanımlanmaktadır (Doğan, Üngüren, Algür, 2010, 279; Ersoy, Köşger, 2016; Rogers, 1983). Esasen empati, bir dış duygu olarak ön yargıdan ve zandan uzak olarak diğerini

“diğeri” olarak anlamaya ve “onun potansiyellerini tahmin etmeye dönük harcanan çabadır” (Bilgin, 2003, 48; Graves, 2014).

Empatik anlayış süreci “kimlik saptama” (empati yapılan bireyin kişiliğine bürünme), “bütünleşme” (karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini özdeşleşerek algılama), “yansıtma” (karşıdaki ferdin duygularının anlaşılması) ve “ayrılma” (empati kuran bireyin kendi kişiliğine dönerek empati kurduğu kişiye onu anladığını göstermesi) olmak üzere dört aşamada gerçekleşir (Gladstein, 1983, 467-482). Kişinin algıladığı empati ile yansıttığı empati arasında ayrımlar vardır (Jackson, 1987).

İnsanlarda empatik düşünmenin “ne zaman” geliştiği sorusunun cevabı henüz net değildir. Piaget, işlem öncesi dönemde egosantrik düşünceye sahip olduğu için çocuğun empatik düşünme becerisinin henüz gelişmediğini iddia etmiş, (Senemoğlu, 1994) buna karşın Lennon ve Eisenberg (1990) ile Goleman (2019), bebeklerin ve okul öncesi (4-5 yaş) çocukların empatik düşünebildiğini savunmuştur.

1950’lerin sonuna kadar empatinin bilişsel bir özellik olduğu yaklaşımı hâkimdir. 1960’larda empatinin duygusal yönü açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. 1970’lerden sonra empati daha bütünsel bir biçimde görsel, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyutlu ele alınmaya başlanmıştır. Şimdilerde empati, “O ne hissediyor?” sorusu etrafında şekillenmektedir (Dökmen, 1988, 156-157).

Empatik düşünmede özenli davranılması gereken temel nokta empatinin sempatiye dönüşmemesi gerekliliğidir. Sempati, “birisiyle birlikte acı çekmek, o kişiyle aynı duygu ve düşünceleri hissetmek, ona hak vermek” anlamına gelmektedir (Özbek, 2005, 578). Empatide birey asla kimlik kaybı yaşamaz. Oysa sempatide kendi bilincinden uzaklaşıp ötekiyle bütünleşmek esastır. Empati bilmenin, sempati ise bağlantı kurmanın yoludur (Wishpe, 1991).

İnsan yaratılışı gereği sosyal bir varlıktır. Toplumsal yaşamda bireyler, karşılarındaki tarafından anlaşılmayı bekler. Anlaşılma duygusunu yaşayan insanlar kendilerine önem verildiğini düşünerek rahatlar ve kendilerini iyi hisseder (Bayram, 2013; Özbek, 2004). Empati, eğitim yoluyla öğretilir ve geliştirilebilir bir beceridir (Dökmen, 2019). Bu nedenle empatik düşünmenin geliştirilmesinde rol oynama, modelden öğrenme, yaratıcı drama, yaşantısal eğitim gibi tekniklerden yararlanılabilir (Adıgüzel, 2019; Öz, 2001; Yüksel Şahin, 2017; Zainab ve diğ., 2013).

2.3.3. Düşünen Sınıf

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin geliştiği küreselleşen dünyada kişilerin ihtiyaçları, beklentileri, eğilimleri, yaşam biçimleri de kendisinden önceki toplumlardan farklı bir satıhta yer almaktadır. “Bilgi toplumu, karşılaştığı bilgileri sorgulayarak anlamaya çalışan, başkalarının etkisi altında kalmadan bağımsız olarak karar verebilen, olaylara farklı açılardan bakabilen özerk bireylere gereksinim duyar” (Eğmir, 2020, 3).

İnsan, düşünmek için yaratılan entelektüel bir varlıktır (Rithchhart, 2002). Çocukların dil ve düşünme becerileri sosyal etkileşim yoluyla geliştirilir (Johndson, 2003). Bu noktada ailenin ardından eğitim-öğretim ortamlarından faydalanılabilir.

Okullarda çocukların öğretmeni taklit etmesinin ötesinde derin düşünme ve anlamlandırma süreçlerinin harekete geçirilmesi önemlidir. Yapılan araştırmalar öğrenmede aktif rol alan, düşünme yeteneği gelişmiş, öz düzenleme becerisine, öz farkındalığa sahip öğrencilerin daha başarılı olduğunu ve grup çalışmalarına olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir (Alghamdi, 2016; Dierdorff, Ellington, 2012). Bu bakımdan eğitim kalitesinin artırılması için bağlam temelli, çok yönlü öğrenme ortamlarının oluşturulması ve sınıfça anlam yaratma etkinlikleriyle sinerjik etkileşimin kurulması gerekmektedir.

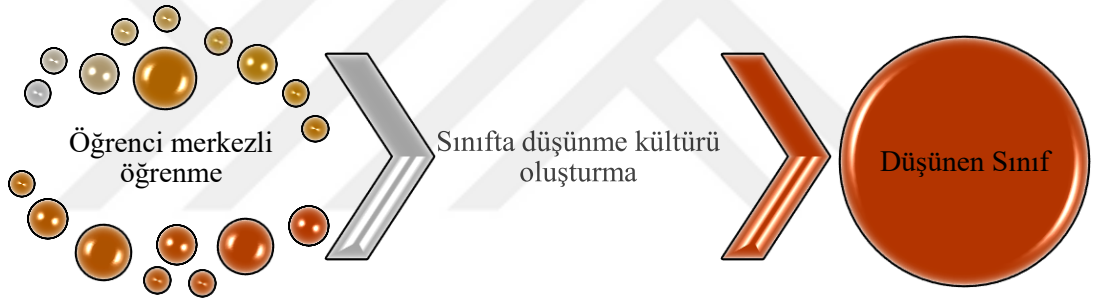
Düşünen sınıf; düşünme eğitimi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, etkin öğrenme, üstbilişsel düşünme, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, sosyal öğrenme gibi pek çok öğrenme-öğretme yaklaşım ve yöntemini ihtiva eden, etkinliklerle öğrenme üzerinde durulan, öğretmen ve öğrencilerin birlikte faal olduğu bir sınıf ortamıyla ilgilidir. Böyle bir sınıfta gerçekleşen öğrenme yaşantısı sırasında duyular, duygular, fiziksel ve zihinsel katılım ile çevresel bağlam kritik bir rol oynar.

Düşünen sınıf etkinlikleri, iki boyutlu (öğret / yaptır) yaklaşımların aksine üç boyutlu öğrenmeyi (derin anlama, kavramsal düşünme, sorgulama ve tartışma) hedefler. Aynı zamanda sınıfta bir düşünme kültürü oluşturularak olgusal ve kavramsal düşünmenin eşgüdümlü olarak işletilmesini, dil becerilerinin geliştirilmesini, tutum ve değerlerin dönüştürülerek entelektüel tekâmülü destekleyen ve birlikte düşünen, birlikte öğrenen ve öğrendiğini yapılandıran bireylerin yetiştirilmesini amaçlar.” (Liljedahl, 2016, 364). Böylece “ne, ne zaman?” sorularının baskınlığı yerine “niçin, nasıl, “nereden anladınız, diğer bakış açıları neler olabilir?” gibi daha nitelikli soruların yer aldığı, etkinlikler yardımıyla çoklu bakış açılarını dikkate alarak üst düzey ve birlikte

düşünebilen bir eğitim ortamı inşa edilir. Üst düzey düşünme becerisine hitap eden bu tip sorularla dil araç olarak kullanılarak zihnin dansına odaklanılır (Weil, 2000).

Platon’a göre “Akıl ne öğrenirse odur.” Rousseau ise doğaya yönelerek bireyin kendi keşfinin yani “deneyimin” (Nasıl?) “sözlerden” (Ne?) daha önemli olduğunu savunmuştur (Egan, 2010, 14-16). Dewey (1960) ve Selz (1935), düşünmenin eğitim amacıyla kullanılması ile zekânın öğrenilebilirliği üzerinde dururken Lipman (2003, 9) da “düşünme egzersizleri ile çocukların performans düzeylerinin artırılabilirliğini” dile getirmiştir.

Düşünen bir sınıf, sadece düşünmeye elverişli değil, aynı zamanda düşünmeye fırsat sağlayan bir sınıftır; bireylerin yanı sıra grupça düşünen, birlikte öğrenen, bilgiyi inşa eden, etkinlik ve tartışma yoluyla düşüncelerini yapılandıran bireylerin bulunduğu bir ortamdır. Öğretmenin yalnızca düşünmeyi teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda hem örtük hem de açık olarak düşünmeyi beklediği bir sınıftır.



Şekil 10: Düşünen Sınıfın İşaret Ettiği Kavramlar

Crawford, Alan, Wendy Saul, Samuel R. Mathews, James Makinster. **Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri**. (İstanbul: Biltur Basın Yayın, 2009), Rithchhart, Ron. **Intellectual Character: What it is, Why it Matters, and How to Get it**. (San Francisco: Jossey-Bass, 2002)

Düşünen sınıfların oluşturulabilmesi için eğitimcilerin öğrenci özerkliği, öğrencilere verilen görevlerin türü, sınıfın düzenlenmesi, ipuçların belirlenmesi, grupların oluşturulması, araştırma sorularının yapılandırılması, eşiklerin belirlenmesi, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler gibi değişkenleri dikkate almaları gerekir (Liljedahl, 2016). Bu yüzden düşünen sınıflarda müfredat içeriğini seçmek hayati bir önem taşır.

Düşünen bir sınıf oluşturulduktan sonra, öğrencilerin düşüncelerine değer verilmesi, düşüncelerin görünür olması ve öğrenme ortamının sürekli beslenmesi gerekir. Öncelikle etkinlikler, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan ilgi çekici ve iş birlikçi bir içeriğe sahip olmalıdır (Liljedahl, 2008). Mevcut görevin / etkinliğin

zorluğu ile öğrencilerin bu görev / etkinliği tamamlama becerileri /yetenekleri arasında mükemmel bir denge oluşturmak için onlara ipuçları ve uzantılar verilmelidir. Her öğrencinin öğrenme stili birbirinden farklıdır. Dolayısıyla tek bir öğrenme yaşantısından bahsedilmesi mümkün değildir. Sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler yardımıyla bu farklı özelliklerin birbiriyle kaynaşması, öğrenilenlerin paylaştırılması ve zenginleştirilmesi hedeflenmektedir. Böylece ezber ve tekrar yerine bilginin keşfedilmesi ve anlamlandırılması süreci sağlıklı bir biçimde sürdürülebilir.

Düşünen bir sınıfta değerlendirme, çoğunlukla öğrencilerin nerede oldukları, öğrenmelerinde nereye gittikleri ve iletişim kurma çabaları yoluyla öğrenme sürecine katılımı ile ilgili olmalıdır. Değerlendirmenin üründen çok öğrenme süreçlerine odaklanarak düşünen bir sınıfın etkinliklerini teşvik etmesi ve hem grup çalışmasını hem de bireysel çalışmayı içermesi gerekir (Liljedahl, 2016).

Çoğu zaman ideal öğretimden anlaşılan sınavlarda yüksek puan almaktır. Oysa uzun bir araba yolculuğunda bireyi heyecanlandıran şey yolculuk araçlarından (hız, sürüş teknikleri vb.) ziyade ulaşılacak yerdir. Burada en önemli soru “Niçin öğretiyoruz?” olmalıdır. Eğitim müfredatları, standartlar, testler, ders kitapları, birer vasıta olmasına rağmen kendi içlerinde amaç olarak görülmektedir.

Rithchhart (2015, 3), “öğretimin temel amacının düşünme becerilerinin geliştirilmesi” olduğunu dile getirir. Basit düşünme becerileri yerine üst düzey düşünme becerilerini inkişaf ettirebilmek için beynin alt düzey (olgusal) ve üst düzey (kavramsal) işlem merkezleri arasında karşılıklı etkileşime dayanan bir sinerji oluşturulması gerekir. Çünkü zihin yapılandırılmamış verilerle iyi ilişki kuramaz. Kavramsal mercek, bir çalışmaya odak ve derinlik getirmek için bir fikir veya kavram (genellikle bir makro kavram) kullanır, anlayışın transferini kolaylaştırır ve sinerjik düşünmeyi sağlar (Erickson, Lanning, French, 2017).

Eğitim ideallerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir (Rithchhart, 2002). Bunlar; dikte edilmeyen, insanların ortak çabalarıyla oluşturulabilecek açık uçlu ve gerçekleştirilebilmesi mümkün olan hedefler olmalıdır. “Testlerle ölçülemeyen bu idealler öğrencilere ilham verir ve gayelerine ulaşmak için onları motive eder” (Arnstine, 1995, 22–23).

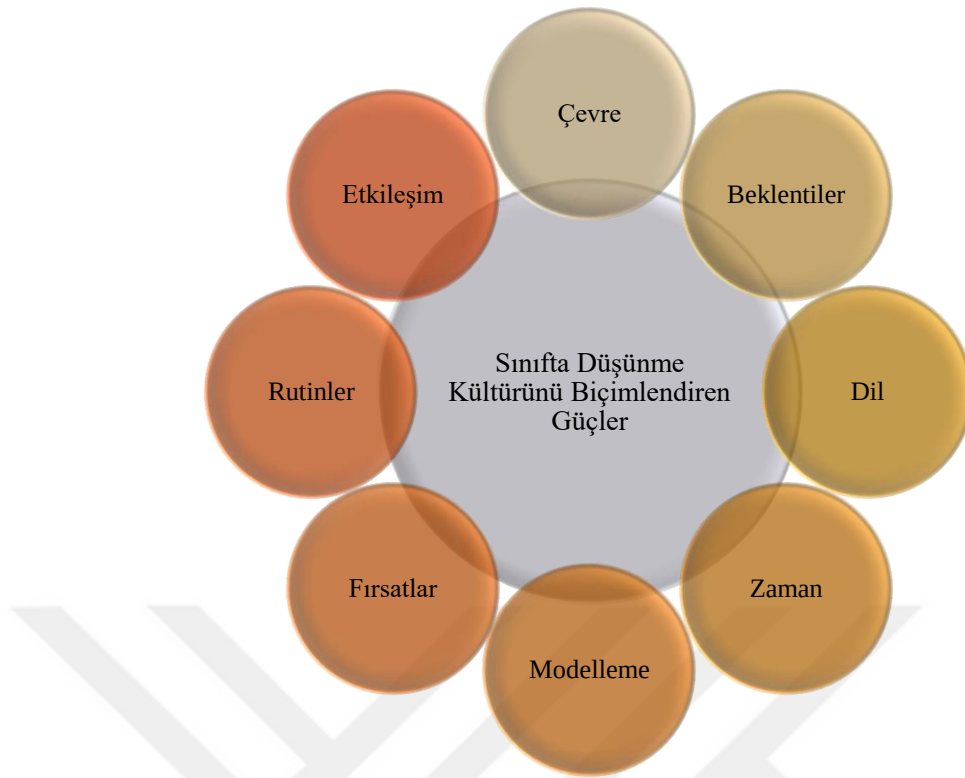
Öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri benzer veya farklı durumlara transfer edebilmesi kaliteli üst düzey düşünmenin gerçekleşmesiyle mümkün olur. Transfer;

“yakın” (Bilinen ve görev arasında benzerlik olduğunda öğrenilenin aktarımı çok kolaydır.) ve “uzak” (Bilinen ile görev arasındaki benzerlik düşük oranda ise bağlantı kurmak için derinlemesine düşünme, dikkatli analiz gibi uzun süreçler gerekir.) olmak üzere iki boyutludur. Otomobil sürmeyi bilen birinin kamyon kullanması yakın transfere, elektrik sistemlerini dolaşım sistemi ile izah etmeye çalışmak da uzak transfere örnek gösterilebilir (Kulasegaram, 2013). Çağın beklentisi ise nesillerin uzak transferde uzmanlaşmasıdır.

Tishman, Perkins ve Jay (1995) tarafından, Harvard Çerçevesi’nde düşünen sınıfın boyutları belirlenmiştir. Bunlar; “düşünme dili, düşünme eğilimleri, zihinsel yönetim, stratejik ruh, üst düzey bilgi ve düşünce aktarımı”dır.

“Düşünme dili”, üst düzey düşünmeye olanak tanıyan “varsayım, metonaya (kendini aşma), analiz, bilgi alanı, inceleme, değerlendirme gibi kelimelerle öğrencilerin tanışması, hemhâl olması ile ilgilidir. Öğrencilerin “düşünme eğilimi” ile akıl yürütme, düşüncelerin organizasyonu, merak ve sorgulama, geniş perspektifli düşünme vb. becerilere yönlendirilmesi gerekliliğine değinilmiştir. “Zihinsel yönetim”, bilişötesi gibi üst düzey düşünme biçimlerine başvurulması ve disiplinler arası sorgulama, problem çözme, karar verme, nesneleri ve fikirleri analiz etme gibi eylemlerde düşünme stratejileri ile düşünme modelleri kullanmayı gerektirir. “Stratejik ruh” ise gerekli durumlarda üst düzey düşünme stratejilerini kullanma isteğidir. Düşünen sınıflarda öğretmen, öğrencilerinin stratejik ruhlar olmasını teşvik eder. “Üst düzey bilgi ve düşünme aktarımında” öğrencilerin önceki bilgilerini etkinlikler vasıtasıyla yeni durumlara aktarması teşvik edilir (Tishman, Perkins, Jay, 1995). Bu da anlamak için öğrenmek amacıyla örtüşmektedir (Wiske, 1999). Neticede bir düşünme kültüründe, öğrenciler bu şekilde iyi düşünmeyi destekleyen zihin alışkanlıklarını geliştirir (Fluellen, 2006).

Kültürün, okulları dönüştürmek ve öğrencilere mümkün olan en iyi öğrenimi sunmak için gizli bir araç olduğunu savunan Rithchhart (2015), “Ne zaman ve nerede bir düşünme kültürünün parçası oldunuz?” sorusuyla sınıfta oluşturulacak amaçlı bir düşünme kültürünün öğrenim üzerinde ne denli etkili “şekillendirici” olduğuna dikkati çeker. Daha sonra sınıfta düşünme kültürünü biçimlendiren güçleri şöyle sıralar: “Beklentiler, dil, zaman, modelleme, fırsatlar, rutinler (programlar), etkileşimler, çevre”.



Şekil 11: Sınıfta Düşünme Kültürünü Biçimlendiren Güçler

Rithchhart, Ron. **Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools**. (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015).

Öğretmenler, öğrenciye dayalı beklentilerle yapılandırılan “savunmacı öğretim” (McNeil, 1983) yerine “beklentileri” öğrenciler için olan bir öğretim üzerine odaklanmalıdır. Anlamanın öğrenmenin temel amacı olduğu, yalnızca bilgi ve becerilerin edinilmesinden daha fazlasını hedefleyen, yüzeysel öğrenmeye değil derin öğrenmeye dönük olan, bağımlılık yerine öğrenci bağımsızlığına yönelik bir öğretim beklentisi, öğrencileri kontrol etmekten çok güçlendiren düşünen sınıf öğretim yöntemleri ve etkinlikleri ile mümkündür.

İnsanlar dil ile düşünür. Sözcükler vasıtasıyla bireylerin deneyimlerinin pek çoğu biçimlendirilir ve sağlamlaştırılır. Öğrenme ortamında öğretmen - öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminde kullanılan “dil” aracılığıyla önemli olan bilgi ve düşünceler vurgulanarak geliştirilir. Bu süreçte öğrencilerin dikkati mevcut kavram ve uygulamalara çekilir. Böylece bireyler tarafından olumlu düşünme davranışları fark edilerek içselleştirilebilir.

“Zaman”, sınıfta öğretmenler ve öğrenciler üzerinde baskı oluşturan bir kısıtlama unsurudur. Yine de öğrencilere düşünmek için zaman tanımak onların öğrenme

hedeflerine daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır. Vakit kazanmak için zamana yatırım yapmak (Paul, 2013), zamandan ziyade enerjiyi yönetmek (Covey, 1994) marifetiyle öğrenmeye öncelik verilir. Ayrıca öğretmen öğrencilere ipucu vermek veya önemli fikirleri yazma fırsatı tanımak gibi kolaylaştırıcılar sunabilir.

Eğitim süreçlerinde çokça kullanılan öğretimsel “modellemelerin” faydaları yadsınamaz olsa da bunlar, bir sınıf kültürü şekillendiricisi değildir. Burada önemli olan öğrenenler ve düşünürlerin kim olduğunun modellenmesidir. Gerçekçi bir yaklaşımla; risk alma, hatalardan ders çıkarma, yeterlik korkusuna kapılmadan fikirlerin etkileşimi teşvik edilir.

Güçlü öğrenme “fırsatları” tüm öğrencileri öğrenmeye güdüler. Sınıflarda ünite, ders kitabı, etkinlikler ve ödevler öğrencilerin düşünme kültürlerini geliştirmeye yeterli olanak tanımamaktadır. Düşünen sınıf etkinlikleri, farklı algılamaya / öğrenme stiline sahip öğrenciler için zengin içerik fırsatları sunarak öğrencilere özgün anlayışlar geliştirebilme, bilgi ve becerilerini yeni bağlamlarda uygulama şansı verir.

Hemen her sınıfta yabancılar tarafından bilinmeyen yerleşik “rutinler” bulunur. Sınıfta yönetsel kaygılardan sıyrılıp öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde kullanabilecekleri araçlar ve anlamlı öğrenmeye yönelik dinamik davranışsal ve düşünsel rutinler oluşturularak bunların sınıf kültüründe davranış kalıplarına dönüşmesine olanak tanınmalıdır.

Düşünen sınıf kültürünün ana motifi “etkileşim”dir. Bu bireyin ve grubun görevle, konuyla, öğretmenle, birbirleriyle ve öğrenmeyle etkileşimidir. Bu nedenle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulabileceği, öğrenme paydaşlarınca yapılandırılacak olan anlamlı iş birliğini şekillendiren, olumlu sınıf etkileşimini artıran, grup motivasyonunu yükselten bir atmosferin (çevrenin) oluşturulması önemlidir. Bir sınıfa girildiğinde sıraların yerleştirilişi, panolarda yer alan materyaller bile muhatabına orada gerçekleşen öğrenme hakkında bir fikir verebilir. Söz gelimi, mobilyaların düzenlenişi, öğrencilerin nasıl bir etkileşime girmesinin beklendiğini size söyleyecektir (Sıralar, tahtayı görmeye mi yoksa grubun birbirleriyle iletişim kurabilmesine olanak tanıyacak biçimde mi yerleştirilmiş?). Hem eğitsel görevlerin hem de bir bütün olarak grubun öğrenimine bağlılığın gelişiminde simbiyotik (tamamlayıcı) ilişkilerin kurulmasına olanak tanınması elzemdir. Öğrenme

çevresinin iletteği mesajları doğru okumak ve düşünen sınıf kültürü oluşturulmasına hizmet edecek şekilde ortamın düzenlenmesi gerekmektedir (Rithchhart, 2015).

2.3.3.1. Düşünen Sınıf Etkinlikleri

Yirmi birinci yüzyılın karmaşık dünyasına hazırlanan bireylerin entelektüel gelişimlerinde öğrencilerle birlikte öğretmenler de önemli bir rol üstlenmektedir. Öğrencileri motive etmek düşünen öğretmenlerin odaklanması gereken bir konudur. Bunun için öğrencilerin aşama aşama üst düzey düşünmesine olanak sağlayan ilgi çekici etkinliklerle karşılaştırılması gerekir.

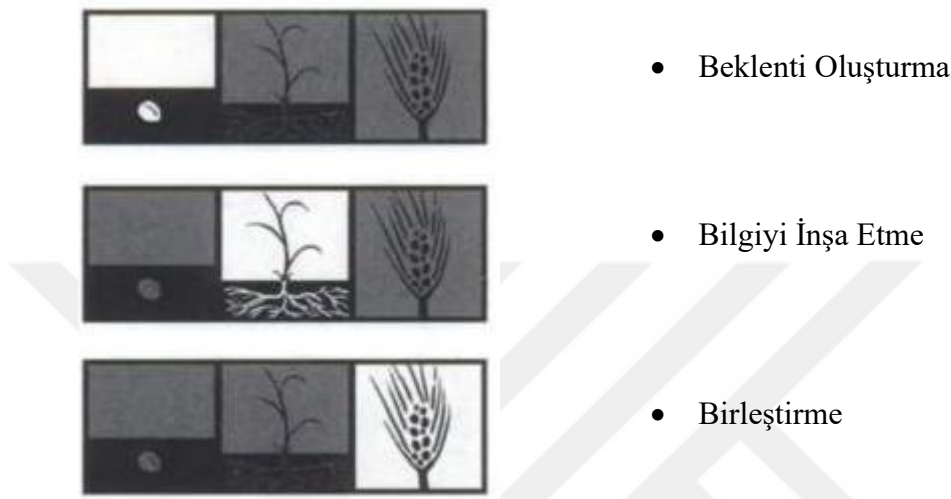
Düşünen sınıf etkinliklerinin planlanmasında tek bir yöntemle bağlı kalmak yerine öğrenciyi aktif kılacak sorgulamaya dayalı bir öğrenme döngüsü benimsenmiştir. Bu etkinliklerin yapılandırılma sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan “E” modellerinden birine başvurulabilir. 7E modeli (Engage: Giriş/merak uyandırma, Explore: Keşfetme, Explain: Açıklama, Elaborate: Derinleştirme, Extend: İlişkilendirme, Exchange: Fikir Alışverişi, Evaluate: Değerlendirme), 5 E basamakları (Engage: Giriş, Explore: Keşfetme, Explain: Açıklama, Elaborate: Derinleştirme, Evaluate: Değerlendirme), 4E süreçleri (Explore: Keşfetme, Explain: Açıklama, Expansion: Genişletme, Evaluate: Değerlendirme) ve 3B / 3E (beklenti oluşturma, bilgiyi inşa etme ve birleştirme) aşamaları vb. kullanılabilir. Araştırma kapsamında 3B Modelinin kullanılmasına karar kılınmıştır.

2.3.3.2. Düşünen Sınıf Ders Planı: 3B (+1D) Modeli

Temeli Piaget’nin Entelektüel Gelişim Teorisi’ne dayanan, Atkin ve Karplus (1962) tarafından geliştirilen “öğrenme döngüsü”; keşif, kavramların tanıtımı ve kavramlara ilişkin uygulamalar yapma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Öğrenme döngüsü keşif ile başlar. Keşif, açık veya öğretmen rehberliğinde gruplar hâlinde veya sınıfın tamamının katılımıyla gerçekleştirilen bir sorgulama etkinliğidir. Daha sonra kavramların tanıtımı aşamasında öğrencilerin karşılaştığı kavramların tanıtımı ve açıklanması bir tartışma atmosferi içerisinde yapılır. Üçüncü aşama olan kavramlara ilişkin uygulamalar yapma safhasında ise yeni öğrenilen kavramların farklı durumlarda kullanıldığı aktivitelere başvurulur (Erdem, 2020; Maier, Marek, 2006).

Zaman içinde değişime uğrayan 3E modeli Crawford ve diğ. (2009) tarafından yeniden ele alınmıştır. Daha sonra Türkçeye uyarlanan 3B (+1D) Modeli bir başağın gelişim süreçlerini temsil eden bir şemayla tasvir edilmiştir. Buna göre beklenti oluşturma evresini verimli bir toprağa ekilen tohum simgelemektedir. Bilgiyi inşa etme safhasında tohum kök salıp bitki boy atar. Birleştirme aşamasında ise olgunlaşan “başağın içinde pek çok buğday tohumu” bulunur (Crawford ve diğ., 2009, 13-14).



Şekil 12: 3B + (1D) Öğretim Aşamaları Temsili

Crawford, Alan, Wendy Saul, Samuel R. Mathews, James Makinster. **Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri**. (İstanbul: Biltur Basın Yayın.2009), 25-35.

2.3.3.2.1. Beklenti oluşturma

“Beklenti oluşturma evresi” “ön düzenleme ve güdüleme” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu basamakta öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi ve işlenecek konuya dair merak uyandırılması hedeflenmiştir. Böylece ön düzenleme ve güdüleme süreçleri ile dikkatin konuya odaklanması, sorulan sorular, kullanılan materyaller veya gerçekleştirilen etkinliklerle mevcut bilgilerin açığa çıkarılması mümkün olabilecektir.

- **Ön Düzenleme:** Bu aşamada soru sorma, video seyrettirilip ne ile ilgili olabileceğini tahmin ettirme, harita, resim, karikatür, şema, haber metni, sepetteki eşyalar, gerçek nesne vb. materyaller kullanma, anlam haritası (öğrencileri öyküde geçen kelimeyle tanıştırmak), beyin fırtınası, sevilen / sevilmeyen, korkulan vb. üç karakterin listesini yaptırma, terimden tahmin etme (öğrencilerin o konuyla ilgili neleri bildiği), verilen kelimelerden metin oluşturma, karış-kıpırdama-eşleş

(öğrencilerin yerlerini değiştirip yeni eşlerle konu hakkında konuşması), iş birlikli öğrenme, define avı (verilen her ölçüte uygun öğrencileri sınıfta bulma, ör. “gözlüklü, solak vb.), örümcek ağı (daire şeklinde oturtulan öğrencilerin bir yumağı birbirlerine atıp bazı sözler söylemesi, ör. Adım Esra ve hafızam çok güçlü vb.), dolaş, buluş - herkesle konuş (sınıfta dolaşan öğrencilerin öğretmen el çırpınca mevcut konu veya soruyu en yakınlarındaki öğrenci ile konuşması), m-tablosu (olumlu, tarafsız, olumsuz karakterler, özellikler, sözcükler vb.), akvaryum, kulaktan kulağa (bir kelime, kavram veya kavram öbeğinin öğrencinin kulağına fısıldama) gibi etkinliklerden yararlanılabilir.

- **Güdüleme:** Bu safhada derste yapılacaklar hakkında bilgi verilmesi, bölümün “göreceğiz” diyerek sonlandırılması ile beklentinin oluşması sağlanır.

2.3.3.2.2. Bilgiyi İnşa Etme

Bu aşamada dersle bağlantının kurulması, soruların sorulması ve bunların cevaplanması, yeni soruların bulunması ve konunun içeriğinin anlaşılması ile dersin gövde aşaması tamamlanır. Beklentilerle işlenen konunun karşılaştırılması, mevcut şemaların değiştirilip geliştirilmesi söz konusudur. Bu süreçte yararlanılabilecek yöntem ve teknikler şunlardır: hikâye haritası, eşli okuma / eşli özetleme, neler bilmek istiyoruz?, soru panosu (öğrencinin kendi sorularını üretip panoya asması), yönlendirilmiş dinleme / okuma çalışması (sessiz okuma ve birkaç dakikada bir tartışmak için ara verilmesi), benzerlikleri / farklılıkları bulma, paylaşılmış sorgulama, merak ediyorum - kaynaklara başvuruyorum, metni kodlayarak yeniden dinleme / okuma (kısaltma, ilginç bir yere gülücük koyma vb.), 6 şapka düşünme tekniği, bulmaca, zıtlık çalışması (hikâyedeki zıt karakterleri bulma ve zıtlıkları oluşturan özellikler), sokratik sorgulama (ne demek istiyor, ..ile ilişkisi, kanıtları neler, nasıl etkisi olurdu?), karşılıklı öğretme, eleştirel dinleme tablosu.

2.3.3.2.3. Birleştirme

Birleştirme aşamasında ana fikrin özetlenmesi, düşünümünün yorumlanması, bilgilerin sınanması ile dersin son aşaması tamamlanır. Neler öğrendik?, değer çizgisi (öğrencinin konu hakkındaki görüşleri doğrultusunda karar vermesi ve bunu ortaya koyması), çabuk yaz etkinliği, bulmacadaki şifreli kelimeyi çözme, sözcük avı, tartışma ağı (katılıyorum. Çünkü / katılmıyorum. Çünkü), Başka neler olabilir? karışık verilen cümleleri birleştirme, akademik tartışma (iş birlikli öğrenme, bir konunun

farklı tarafları), özetleme, “... olsaydı ...nasıl olurdu?”, yapboz, broşür hazırlama, hikâyenin resmedilmesi, karakter haritası oluşturma (öykü), neden / sonuç ilişkisini belirleme, ilkeler çıkarma gibi etkinlikler veya çevrim içi uygulamalar kullanılabilir. Aynı zamanda şu sorulara da cevap aranabilir:

- Bunun doğru olup olmadığını nasıl öğrenebiliriz?
- Hangi faktör bunu daha zor bir problem hâline getiriyor?
- Başa çıkılması gereken zorluklardan bazıları nelerdir?
- Olaya / duruma başka bir bakış açısıyla yaklaşılması mümkün mü?
- Bu dikkate alınması gereken önemli bir sorun mu?
- Bu gerçeklerden hangisi daha önemlidir?
- Bu konuyla ilgili herhangi bir çıkarıma varılabilir mi? (Paul, Elder, 2021).

2.3.3.2.4. Kendini Değerlendirme

Bu safhada öğrencilere öğrenme süreci boyunca düşünen sınıf kültürüne uygun olarak gerçekleştirdikleri aşamalar ve edindikleri kazanımlara dair farkındalık kazanmaları için çeşitli sorular yöneltilir: Kendini nasıl hissettin?, Hangi düşünme biçimlerini kullandın?, Başka neler yapılabilirdi?, Bu dersten neler kazandın?, Hangi adımları izledin?, Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?, Ne demek istediğini açıklayabilir misin? (Crawford ve diğ., 2009).

2.4. Dinleme

Dinleme, bireyin işittiği seslere dikkatini yönlendirerek onları anlamlandırması, değerlendirmesi ve uygun tepkiyi oluşturma serüveni (Yazıcı, 2021), “dikkatin kulağa gelen seslere odaklanıp beynin bu sesleri anlamlandırması” (Onan, 2019, 83), “işitilen bir şeye dikkat etme ve ondan anlam çıkarmaya çalışma” (Underwood 1989, 1), sözlü veya sözlü olmayan mesajları alma, anlam oluşturma ve bunlara yanıt verme süreci (ILA, 2012) olarak tanımlanan bir dil becerisidir. “Dinlediğini anlama ise, bir dizi farklı alt becerilere bölünebilen oldukça karmaşık bir problem çözme etkinliği olarak kabul edilmektedir (Byrnes, 1984).

“Bilgi birikimi elde etmenin, daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanarak yeni durumlara uygun davranış ve tutum geliştirmenin zamanında kazanılmış iyi bir dinleme” kültürüyle sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır (Özbay, 2015, 45). Bu bakımdan dinlemenin bireyin yaşamında ne kadar önemli bir yer tuttuğu şu ifadelerle vurgulanmıştır:

- “Konuştuğumuzun iki katı, okuduğumuzun dört katı ve yazdığımızın beş katı kadar dinleriz” (Morley, 1991, 82).
- “Günde bir kitap kadar dinleriz, haftada bir kitap kadar konuşuruz, ayda bir kitap kadar okuruz, yılda bir kitap kadar yazarız” (Buckley, 1992).

Nunan (2001, 23)’a göre dinleme; işitme, dikkatini verme, anlama, hatırlama, değerlendirme ve geri bildirim olmak üzere altı aşamalı bir süreçte gerçekleşir. “İşitme” safhasında kulak ses dalgalarını -dikkat etme şartı olmaksızın- algılar. “Dikkatini” verme aşamasında beyin odaklanarak belirli sesleri seçme davranışı gösterir. “Anlama” basamağında dinlenen dil ve dil dışı unsurlar analiz edilerek anlamlandırılmaya çalışılır. Bu evrede geçmiş bilgilerin çağrışımı, sosyo-kültürel öğrenmeler ve bağlam verileri devreye girer. “Hatırlama” evresinde ise kişi hem mesajı alıp yorumlar hem de mevcut bilgiyi belleğinde depolar. Ayrıca hatırlama da tıpkı dikkatini verme gibi seçici bir süreci barındırır. Yanlış bilgi yerine istenilen doğru bilginin bellekten çağırılması gerekir. Bunun için de hafızaya gelişigüzel bir biçimde depolama yapılmamış olmalıdır. “Değerlendirme” sürecinde dinleyici tarafından gelen mesaj incelenir, gerçekler öznel görüşlerden ayrılır, içerikte ön yargının, çarpıtmanın olup olmadığı belirlenir. “Geri bildirim” safhasında ise mesajın doğru algılanıp algılanmadığı, dinleyicinin sözlü ya da sözlü olmayan dönütleri vasıtasıyla kontrol edilir.

Bireyin günlük yaşantısında en fazla (%45) kullandığı (Maxwell, Dornan, 2015; Wacker, Hawkins, 1996) ve ilk kazandığı dil becerisi (Lundsteen, 1979) olan dinlemenin tekâmülü anne karnında başlamaktadır. Doğumdan sonra informal süreçlerle geliştirilmeye başlanan ve “başarının anahtarı olarak görülen” (Mackay, 1997, 29) bu becerinin okullarda bilinçli olarak ilerletilmesi gerekmektedir. Çünkü “bir öğrenci sınıfta bulunduğu sürenin %50 ile 75’ini öğretmenlerini, diğer öğrencileri ve çoklu medya araçlarını dinleyerek geçirmektedir” (Temur, 2017, 62).

“Dinlediğini anlama, dil öğreniminin kalbinde yer almasına rağmen en az anlaşılan ve araştırılan beceridir” (Newton, Nation, 2021, 37). Oysa dinleme, “hem bir süreç hem de bir davranıştır” (Lu, 2005, 45) ve “iyi bir dinleyici olmayı içselleştiremeyen birinin başarılı olmayı düşünmesi zordur” (Mackay, 1997, 9). Dinleme, bildirişim kurmanın yanı sıra bilgilenmeye, kavrayışın ve bilişsel becerilerin geliştirilmesine olanak tanıyan bir beceri alanıdır (Yemenici, 2021).

Bireylerin yaş, ilgi ve seviyeleri dikkate alınarak dinleme sürelerinin belirlenmesi gerekir. Zira dinleme süresinde aşamalı artışın bireyin dinlediğini anlamlandırmasına yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Feyten, 1991). Thomas (2000), etkili dinleme becerisinin bireyler arası iletişime olumlu katkı sağladığını, anlama ve bilgi edinme sürecinde çok önemli bir işlevi olduğunu vurgulamıştır.

Ergin'e göre (2012, 112) iyi bir dinleyici olabilmek için şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- “O anda yapmakta olduğunuz ne varsa bırakın ve dikkatinizi kesintisiz olarak konuşmacıya yöneltin.
- Konuşmacıya dinlediğinizi belirtir ipuçlarını verme sorumluluğunu yükleyin.
- Kendinizi konuya verin ve konuşmacının sözünü kesmeyin.
- Gürültü vb. rahatsız edici faktörlerin uzağında bulunmaya veya onları etkisiz kılmaya çalışın.
- Konumunuz uygun ise konuşmacının söylediklerini kendi cümlelerinizle tekrar edin.
- Algıların, tutumların, duyguların dinleme işlemini etkileyebileceğini akıldan çıkarmayınız”.

Yukarıda sıralan unsurlara ek olarak dinleme “davranışına ön yargısız yaklaşılması, dinlenenler arasında sebep-sonuç ilişkisinin kurulması, söylenenlerin doğruluğunun ve gerçekliğinin araştırılması, seçici ve amaca yönelik dinlemenin yapılması, dinleme kültürü oluşturabilecek faaliyetlere başvurulması” (müzik dinleme, film izlettirme, yazının okutulup dinletilmesi, dinlenenle ilgili soruların sorulması vb.) dinleme becerisini geliştirebilecek aktiviteler içinde yer almaktadır (Aktaş, Gürbüz, 2020, 95-96).

Bireyin ana dilini edinme sürecine dinleme ile başlar. Diğer dil becerilerinin gelişmesi için de temel ve ön koşul oluşturan bu beceri “öğrenilebilir” ve “geliştirilebilir” mahiyette olmasına karşın ihmal edilen bir dil beceri olarak bilinmektedir. (Özbay, 2015). Geleneksel metotlarla dinleme becerisine yer verilen durumlar sesli okunan metnin dinlenmesi, sorulan soruların yanıtlanması şeklindedir. Oysa “öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için sıkıcı olmayan, ilgi çekici ve öğrencinin etkin katılım sağlayacağı görsel-işitsel materyaller” (Karadağ Yılmaz, 2021, 179) kullanılmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre dinleme becerisinin geliştirilmesi için ön hazırlık aşamasına gerekli önemin verilmediği, bu becerinin tekâmülü için ayrılan sürenin çok kısa olduğu, uygulamaların hızla yapıldığı, dinlemeye gerekli özenin gösterilmediği ve diğer dil becerilerine nazaran yeterli zamanın ayrılmadığı tespit edilmiştir (Bell

2018; Corey, 2016; Welch, Mickelson, 2018). Okullarda müfredat yoğun, konular yetişmiyor!, düşüncesiyle ilk vazgeçilen, dinleme metinleri ve etkinlikleridir. Benzer biçimde anlama becerileri arasında üzerinde en az çalışma yapılan beceri de dinlemedir.

Yüz yüze veya teknolojik aletler / platformlar aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim, etkileşim, öğrenme, hoş vakit geçirme gibi aktivitelerde dinleme becerisine sıkça başvurulduğu ve “günlük yaşamda bilgi alışverişinin de büyük oranda dinleme yoluyla gerçekleştiği dikkate alındığında” (Aytan, 2011, 23) bu becerinin ne denli önemli olduğu anlaşılabacaktır.

2.4.1. Dinleme Türleri

Geçmişten günümüze kadar pek çok farklı kombinasyonla tasnifi yapılan dinleme türleri ile ilgili üzerinde uzlaşılan tek bir sınıflama mevcut değildir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme stratejileri olarak adlandırılan dinleme ile ilgili çeşitli kaynaklardan sınıflama örneklerine Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1: Dinleme Türleri Sınıflandırmaları

Tidyman ve Butterfield (1959)	• Basit dinleme • Ayırt edici dinleme • Bilgi için dinleme • Rahatlama için dinleme • Eleştirel dinleme • Fikirleri düzenleme için dinleme • Yaratıcı dinleme
Göğüş (1978)	• Doğru dinleme • Dikkatli dinleme • Seçmeli dinleme • Eleştirici dinleme • Duygusal dinleme • Yarı dinleme • Anlamadan dinleme
Wolvin ve Coakley (1988)	• Ayırt edici dinleme • Kapsamlı dinleme • Eleştirel dinleme • Terapötik dinleme • Takdir edici dinleme

Tablo 1- devam

Millî Eğitim Bakanlığı, (2006)	• Katılımlı dinleme • Katılımsız dinleme • Not alarak dinleme • Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme • Yaratıcı dinleme • Seçici dinleme • Eleştirel dinleme
Brown ve Abeywickrama (2010)	• Yoğun dinleme • Katılımlı dinleme • Seçici dinleme • Kapsamlı dinleme
Rost (2011)	• Yoğun dinleme • Seçici dinleme • Etkileşimli dinleme • Kapsamlı dinleme • Duyarlı dinleme • Özerk dinleme
Gündüz ve Şimşek (2014)	• Etkili dinleme • Aktif dinleme • Pasif dinleme
Özbay (2015)	• Bilgi için dinleme • Ayırıştırıcı dinleme • Estetik dinleme • Eleştirel dinleme • İletişimsel dinleme
Gürüz ve Temel Eğinli (2018)	• Bilgilendirici dinleme • Yüzeysel ve derin dinleme • Pasif veya aktif dinleme • Empatik ve objektif dinleme • Eleştirel ve eleştirel olmayan dinleme • Takdir edici dinleme • İlişkisel dinleme • Tanımlayıcı dinleme

Yukarıda yer verilen dinleme türlerinden yola çıkılarak çokça tekrarlanmış ve üzerinde durulan günümüz eğitim anlayışı ile uyumlu olan bazı dinleme türleri açıklanmıştır:

- **Empatik Dinleme:** Bu dinleme türünde dinleyicinin konuşmacıyla aynı fikirde olması veya aynı şekilde hissetmesi gerekmez; bunun yerine dinleyicinin

konusmacının yaşadığı duyguların türünü ve yoğunluğunu yargılamadan anlamaya çaba harcaması söz konusudur. Yani empatik dinleme sırasında dinleyicinin amacı, kendine değil, konuşmacıya odaklanmak, söylenenleri konuşmacının bakış açısından anlamaya çalışmaktır. Dinleyici, baş sallamak ve göz temasını sürdürmek gibi destekleyici sözel olmayan ipuçlarından yararlanarak konuşmacıya onu anladığını göstermeye çalışır. Burada empatinin sempatiye dönüşmemesine gayret gösterilmelidir. Ancak insanın algısal dünyasında kendi merkezî konumu nedeniyle, empatik dinlemeyi gerçekleştirmesi zor olabilir. Çünkü kişiye, kendi hikâyesini anlatmak veya tavsiye vermek, başka birini gerçekten dinlemek ve onunla empati kurmaktan çok daha kolay gelmektedir.

- **Eleştirel Dinleme:** Bu dinleme biçiminde birey söylenenleri zihninde eleştirel bir süzgeçten geçirir. Yani “dinlediğini sebep-sonuç ilişkisi kurarak doğruluk, eksiklik vb. bakımından” değerlendirir (Aktaş, Gündüz, 2020, 92). Tetkik etmeyi ve yargıda bulunmayı içeren aktif bir sürecin gerçekleştiği eleştirel dinlemede dinleyicinin büyük bir bilişsel çaba göstermesi lazımlıdır.
- **Derin Dinleme:** Dinleyicinin sadece söylenenleri dinlemesi değil aynı zamanda söylenenlerin satır aralarını da - açıkça söylenmeyen ama kastedileni - doldurması ile gerçekleşen bir dinleme türüdür. Konuşmacının kullandığı kelimeler, vurgu, tonlama, vücut dili (jest-mimik) gibi hem sözlü hem de sözlü olmayan ipuçlarına dikkat etmeyi içerir.
- **Görünüşte Dinleme:** Bu dinleme türünde dinleyici fiziksel olarak dinleme ortamında bulunsada zihinsel olarak başka şeylerle meşguldür. Kişi kendi duygu ve düşünce dünyasında gezinmesine rağmen dışarıdan bakıldığında “dinliyor”, imajı çizer.
- **Katılımlı / Etkileşimli / Aktif Dinleme:** İki yönlü, aktif dinlemeyi içeren (Gu, 2018), bir fikir ve bilgi alışverişinin gerçekleştirildiği dinlemedir. “Katılımlı (etkileşimli) dinlemede amaç, dinleme sürecinde sorulan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır” (MEB, 2006, 62). Konuşanın yansıttığı sözel ve sözel olmayan işaretlerin her ikisine de yoğun bir dikkat yöneltmenin (Cihangir Çankaya, 2004, 240) ve göz teması kurmanın önemli olduğu katılımlı dinlemede, yalnızca anlaşılır girdiye değil, aynı zamanda anlamlı çıktıya da odaklanılır. Bu dinleme türünün avantajı dinleyicinin konuşmacıya

anlayamadığı veya yanlış anladığı hususları sorabilmesi, mevzuyla ilgili ayrıntılı malumat alabilmesi veya bunlarla ilgili fikirlerini beyan edebilmesidir.

- **Katılımsız / Etkileşimsiz / Pasif Dinleme:** Yalnızca dinlemeye yönelik tek yönlü bir süreci ihtiva eden dinleme türüdür. Katılımsız dinlemede “kişi kendi iç dünyasıyla biraz daha fazla mücadele etmek zorundadır” (Doğan, Y., 2020, 29). Çünkü pasif bir dinleme sürecinde dikkati konuşma üzerinde tutabilmek her zaman mümkün olmayabilir.
- **Kapsamlı Dinleme:** İleri düzey dinleme becerisi gerektiren kapsamlı dinlemede dinleyicinin başkalarının söylediklerini anlamlandırabilmesi için geniş bir kelime dağarcığına, dil bilgisi kuralları ve söz dizimi bilgisine sahip olması lazım gelmektedir (Kumar, Shankar, 2021). Diğer birçok dinleme türü, kapsamlı dinleme üzerine kuruludur. Söz gelimi, bilgilendirici dinlemeyi kullanmak ve yeni bir şey öğrenmek için kapsamlı dinlemeye başvurmak gerekir.
- **Ayırt Edici Dinleme:** “Konuşma seslerini, müzik tonlarını, çevreden gelen olağan sesleri, birden çok anlamı olan kelimeleri, sözlü iletişime eşlik eden sözlü ve sözsüz unsurları vb. ayırt etmek için yapılan dinlemedir” (Doğan, Y., 2020, 30). Doğumdan itibaren gelişmeye başlayan ayırt edici dinlemede, bebek ilk olarak anne ve babasının sesini tanımaya çalışır ve seslere farklı tepkiler verebilir. Örneğin bebekler kelimeleri anlayamadığı hâlde bir cümlenin amacını hissedebilir. Birisi onlarla mutlu ve eğlenceli bir ses tonuyla konuştuğunda gülümserler. İlerleyen yıllarda giderek gelişen bu dinleme türü, konuşmacının gerçekte ne söylediğini veya hangi duyguları, bilgileri ifade etmeye çalıştığını gösteren sözlü ipuçlarının yakalanmasını sağlar. Yani anlam ve niyeti anlamak için ses tonu, vurgu vb. ile sesin diğer inceliklerinden yararlanılır. Ayırt edici dinlemenin gerçekleştirilebilmesi için dinleyicide herhangi bir işitme probleminin bulunmaması ve kendisinin iletişim dilinin yazılı-yazılı olmayan kurallarını iyi biliyor olması gerekir.
- **Bilgilendirici Dinleme:** Yüksek düzeyde konsantrasyonun gerektiği bu dinleme türünde mesajın duygusal içeriğinden ziyade bilgisellik özelliği üzerinde durulur. Yeni kavramların, becerilerin, teknik terimlerin öğrenimi gibi akademik süreçlerde bilgilendirici dinlemeden yararlanılır. Dinleyici, eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirerek iletiyi mantıksal bir düzleme oturtmaya çalışır.

- **Estetik Dinleme:** “Haz almak ve eğlenmek” amacıyla yapılan, “bilgi yoğunluğunun olmadığı, estetik kaygının ön plana çıktığı, duygusallığın ağır bastığı bir dinlemedir” (Akyol, 2020, 10; Ugan, 2014, 143). Bu dinleme türünde iletinin heyecan, ilgi ve duygu oluşturmaları beklenir (King 2000). Bununla birlikte öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerine sunulan fikirleri ve bilgileri daha iyi anlamaları için kullanılabilir. Tompkins (1998’den aktaran Akyol, 2020, 11); tahmin etme, görselleştirme, bağlantı kurma, anlamın yeniden gözden geçirilmesi, dili etkili kullanma ve fikirlerin organize edilmesi olmak üzere altı stratejiden yararlanılarak estetik dinlemenin geliştirilebileceğini ifade eder.
- **Sempatik Dinleme:** Sağlıksız bir dinleme türü olan sempatik dinlemede iletişimde gerekli mesafeyi kuramayan dinleyici, konuşmacıyla aynı duyguları hissetmeye ve onunla bir olmaya başlar. Daha sonra karşı tarafın deneyimlerini kendi deneyimleriymiş gibi içselleştirir.
- **Terapötik Dinleme:** Dinlenen şeyden anlaşılan, kimin dinlediğine göre değişebilir. Genelde terapistlerle -bazen aile üyeleri ve arkadaşlarla- birlikte gerçekleştirilen, “güven ve empati” odaklı olarak yürütülen, bazı katartik süreçleri ihtiva eden bu dinleme türünde, kişinin sorunlarını anlatması ve karşı taraftan tavsiye verilmesi suretiyle dinleyicinin kendi kendini iyileştirmesine yardımcı olmaya çalışılır. Tedavi edici bir dinleme türü olan terapötik dinlemede kişi itaat etmek için değil, anlamak ve aydınlatmak için dinler.
- **Yaratıcı Dinleme:** “Bireyin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayan bir dinleme” (Kamidjan, 2001, 23) biçimi olan yaratıcı dinlemede dinlenenlerden yola çıkılarak orijinal fikirler üretilir. Soru sorma yönteminin ağırlıklı olduğu bu dinleme türünde “dinleyici iyi bildiği, anladığı hususlar yardımıyla dinlediklerinden yeni sonuçlar elde eder, mevcut sorunlara çözüm bulma çabasına girer” (Güneş, 2020, 101; Yakıcı ve diğ., 2012, 207).
- **Seçici Dinleme:** “Konuşanın söylediklerinden sadece kendini ilgilendiren bölümleri duyarak diğer söylenenleri dinlememek” (Özby, 2005, 76), “seçici bir yaklaşımla insanın ne aradığını bilmesi ve ona göre dinlemesi” (Yalçın, 2012, 131-135) olarak tanımlanmaktadır. Bu dinleme türünde birey “neye” odaklanması gerektiğini bilerek hareket eder. “Seçici dinleme bilinçli kullanıldığında zamandan tasarruf edilmesine katkı sağlar” (Kaplan, 2004, 44).

2.4.2. Dinleme Stilleri

Dinleyiciler genelde heterojen özellik gösterir. Araştırmalar, bireylerin %40'ının birden fazla dinleme stiline sahip olduğunu ve dinleme durumuna göre bir tarz seçtiğini, ancak duygusal veya bilişsel stres zamanlarında genellikle tek bir tarza geri döndüğünü ortaya koymaktadır (Bodie, Villaume, 2003; Worthington, 2003).

Dinleme stilleri terimi ilk olarak Barker (1971) tarafından kullanılmıştır. Daha sonra Watson, Barker ve Weaver bir “Dinleme Stilleri Profili”, (1995) geliştirmiştir. Her dinleme stiline güçlü ve zayıf yönleri bulunduğu gerçeği (Watson, Barker, 2000) ve mevcut araştırmalardan yola çıkılarak bireylerin amaç ve tercihlerine uygun olarak kullandıkları insan odaklı, içerik odaklı, eylem odaklı ve zaman odaklı olmak üzere dört dinleme stiline bulunduğu belirlenmiştir.

2.4.2.1. İnsan Odaklı Dinleyiciler

Mesajın içeriğinden ziyade konuşmacıyla ilgilenir, onların ne düşündüğü ve nasıl hissettiğini öğrenmek amacıyla mesajı dinlerler. Hatta gerekli olduğunu düşündükleri durumlarda karşısındakine tavsiye verebilen dinleyicilerdir. İnsan odaklı dinleyiciler, dışa dönük, empatik, iletişimsel yetkinliğe sahip bireylerdir (Villaume, Bodie, 2007; Weaver, Kirtley, 1995).

2.4.2.2. Eylem Odaklı Dinleyiciler

Konuşmacının ne söylediğinden çok hangi eylemlerin ne zaman ve kimin tarafından yapılacağı ile ilgilenen dinleyicilerdir. Bunlar mesaja değil yapılması gereken eyleme yönelir. Sorunları çözmeye odaklanır ve genellikle son derece üretkendir (Mallard, 1999). Somut gerçekliğe dayanan net açıklamaları ve cevapları sever.

2.4.2.3. İçerik Odaklı Dinleyiciler

Bir mesajın ayrıntılarına ve destekleyici kanıtlarına dikkat eden (Barker, Watson, 2000), analitik düşünen ve “öğrenen” olarak tanımlanabilecek dinleyicilerdir. İçerik odaklı dinleyiciler kimin konuştuğuna odaklanmaktan ziyade bir konunun birden çok yönü hakkında bilgi edinmekten hoşlanır. Onları, eylem odaklı dinleyicilerden ayıran en önemli nokta “konuşma hakkında bir fikir oluşturmada önce konuşmacının mesajını tam olarak dinlemenin önemli olduğuna dair sahip oldukları inançlarıdır” (Bodie, Worthington, 2010, 71).

2.4.2.4. Zaman Odaklı Dinleyiciler

Konunun az ve öz bir biçimde hızla açıklanmasını, iletiye hemen ulaşmayı isteyen, gereksiz ayrıntı olarak gördükleri içeriklerle ve uzun konuşmalarla ilgilenmeyen dinleyicilerdir. Zaman odaklı dinleyiciler karşısındakini dinlerken dikkatlerini uzun süre konuşmaya odaklayamaz, gözleri sürekli saatlerindedir. Yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri anda konuşmacının sözünü kesebilir ve seri kararlar alabilirler (Watson, Barker, Weaver, 1995).

2.4.3. Dinleme Becerisini Geliştirmenin Yolları

Dinleme becerisini geliştirmek için çeşitli yöntemlerden faydalanılmaktadır:

- **Konuşucuya dönük olmak:** Dinleyici dik oturur veya konuşucuya doğru hafifçe eğilir.
- **Göz teması kurmak:** Dikkati sürdürmek için konuşmacıyla göz teması kurar.
- **Dikkat dağıtıcı unsurları azaltmak:** İçsel (başka şeyleri düşünmek, açlık, susuzluk, üzüntü vb.) ve dışsal (gürültü, ses, tik, giyim ve kuşam) dikkat dağıtıcı unsurları azaltmaya çalışır.
- **Onaylayıcı ifadelere başvurmak:** Söz ve beden diliyle konuşmacıyı anladığını göstermek için “baş sallamak, kaş kaldırmak; gerçekten mi, öyle mi, sonra ne oldu, o ne dedi?” gibi hususlardan yararlanır.
- **Konuşmacının söylediklerine odaklanmak:** Dinleyici, daha sonra vereceği cevap yerine o anda konuşmacının söylediklerine odaklanır.
- **Açık fikirli olmak:** Dinleyici konuşmacıyla aynı fikirde olmak ihtiyacı hissetmeksizin “karşısındakinin düşüncelerine saygı duyarak ön yargısız bir biçimde içeriği değerlendirmeye çalışır” (Tyagi, 2013, 6).
- **Konuşmacının sözünü kesmemek:** Dinleyici; cevap vermek, soru sormak veya kendini savunmak için konuşmacının konuşmasını bitirmesini bekler. Araştırmalar, ortalama olarak, bireylerin konuşabildiğinden dört kat daha hızlı dinleyebildiğini göstermektedir. Bu nedenle yeterli sürenin olduğu unutulmamalıdır. Sorular sorulduktan sonra, yanlış anlaşılmadığından emin olmak için amacını başka sözcüklerle de ifade eder.

2.4.4. Dinleme Engelleri

Tam ve doğru dinlemeyi olumsuz etkileyen bazı durumlar söz konusudur. Bu hususlara dinleme sürecinin her aşamasında rastlanabilmektedir (Hargie, 2022).

- **Fizyolojik Engeller:** Bireylerde dinlemeye engel olan işitme sorunları, hastalık (baş ağrısı, yaralanma vb.) veya bilgiyi işleme / bilgiyi hafızada tutma problemleri yaşanabilir.
- **Fiziksel Engeller:** Klima, klakson, telefon sesi, sigara dumanı, aydınlatma, ortamdaki oksijen miktarı, konuşmacıyı göremeyecek kadar uzak bir konumda bulunmak veya aşırı sıcak / soğuk bir oda gibi ortamdaki dikkat dağıtıcı unsurlar ile birden fazla uyarıcının olması (konuşma esnasında telefonun çalması vb.) dinleme sürecine olumsuz etki eder (Adler, Elmhurst, 2019).
- **Psikolojik Engeller:** Dinleyicinin olumsuz bir ruh hâlinde olması, endişe, nefret, heyecan, yorgunluk, aşırı stres, kaygı gibi psikolojik durumlar dikkati dağıttığından dinleme üzerinde menfi bir tesire sahiptir.
- **Tutum Engelleri:** Kişisel sorunlar, ön yargı, benmerkezcilik, konuşmacıdan daha bilgili olduğunu düşünmek, içeriğin önemli olmadığı inancı gibi olumsuz tutum ve düşünceler dikkatin konuşmacının söylediklerine yöneltilmesini engelleyebilir.
- **Yanlış Varsayımlar:** İletişimin başarısı hem gönderene hem de alıcıya bağlıdır. İletişimin yalnızca konuşmacının sorumluluğunda olduğunu ve dinleyicinin hiçbir rolü bulunmadığını varsaymak yanlıştır. Böyle bir varsayım, dinlemenin önünde büyük bir engel teşkil edebilir. Örneğin, mükemmel bir konuşma veya sunum, ne kadar iyi yapılsa yapılsın, dinlenmiyorsa boşa gider. Bu nedenle dinleyicinin dönütleriyle süreç başarılı hâle getirilmelidir.
- **Kültürel Engeller:** Vurgu, tonlama, değişik telaffuz etme gibi davranışlar kelimelerin anlamlarını değiştirebildiği için dinlemeye engel olabilir. Ayrıca farklı ağız özellikleri de bir kültür içinde dinlemeyi olumsuz etkileyebilmektedir.
- **Cinsiyet Engelleri:** İletişim araştırmaları cinsiyetin dinlemeye engel olabileceğini göstermiştir. Bu araştırmalar, erkeklerin ve kadınların çok farklı amaçlar için dinlediklerini ortaya koymuştur. Erkekler gerçekleri ve içeriği daha çok dinlerken, kadınların konuşmacının sözlerinin ardındaki duyguyu dinleme olasılığı daha yüksektir.

- **Eğitim Eksikliği:** İnsanlar iyi dinleyiciler olarak doğmazlar. Dinleme becerisi uygulama ve eğitim yoluyla geliştirilir. Özellikle listeleme becerileri konusunda eğitim eksikliğinin bulunması önemli bir engeldir.
- **Kötü Dinleme Alışkanlığı:** Çoğu insan, dinlemeye engel teşkil eden zayıf dinleme alışkanlıkları geliştirmiş ortalama dinleyicilerdir. Örneğin, bazı insanlar, konuşmacıyı etkilemek için “dikkati taklit etme” veya “dinliyor gibi” görünmeye çalışma alışkanlıklarına sahiptir. Bazıları da her ayrıntıyı dinleme eğiliminde olabilir. Böyle bir süreçte dinleyiciler, konuşmada vurgulanmak istenen temel noktayı (ana düşünceyi) gözden kaçırabilir.
- **Dinleyicinin Sınırlı Kelime Hazinesi:** Alıcı dil becerilerinden olan dinleme ile bireyin pasif kelime hazinesi zenginleştirilmektedir. Şöyle ki, dinleyici, ne kadar fazla kelime ve onların nüanslarını bilirse dinlediğini o kadar iyi anlar. Kelime dağarcığının “derinlik” (sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek), “genişlik” (çeşitli konularda sözcük bilmek) ve “ağırlık” (bir konuda çok sözcük bilmek) boyutlarında yaşanan gelişim (Göğüş, 1978, 360), bireyin söz varlığına dolayısıyla da dinleme becerisinin gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır. Aksi durumda kısır bir kelime hazinesine sahip olmak dinlediğini anlamaya engel teşkil edecektir. Çünkü anlamı bilinmeyen kelime ne kadar çoksa dikkati dinlemeye odaklamak o denli güçleşir.
- **Konuşma ve Düşünme Hızındaki Fark:** İnsanlar dakikada 125 ile 175 kelime konuşabilirken beyin 400 ila 800 kelimeyi işleyebilir (Hargie, 2022). Bu durum, konuşma ve düşünme hızı arasında bir boşluk oluşturur. Mevcut boşlukta dinleme davranışından uzaklaşmamak için kaynaktan gelen mesajları tekrarlamak, yeniden ifade etmek veya tekrar düzenlemek gibi bilişsel süreçleri devreye sokmak gerekir. Aksi takdirde “dinleyicinin dikkati bölünecektir” (Adler, Elmhorst, 2019; Hargie, 2022; Tyagi, 2013, 6-7; Underwood, 1989).

2.4.5. Dinlemenin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

2.4.5.1. Dinleme ve Konuşma

Dinleme ve konuşma becerisi -âdeta bir kâğıdın iki yüzü gibi- birbirlerine derin bağlarla düğümlenmiş iki dil becerisidir. “Konuşma; tek yanlı, kendi içinde başlayıp biten bir şey değil, dinleme ile iç içedir” (Çongur, 1999, 85). İyi bir dinleme ise iş

birlikli konuşmadır (Zenger, Folkman, 2016). Sözcüklerin boğumlanması, dinleyerek öğrenilir. Dolayısıyla işitme becerisinde problem olan bireyin iyi konuşabilmesi mümkün değildir. Çünkü “Güzel konuşmak için tek yol vardır: o da dinlemektir” (Koçyiğit, 2016, 78). Konuşma becerisinin gelişebilmesi için öncelikle bireyin dinleyerek ana diline maruz kalacağı belirli bir hazırlık sürecine ihtiyaç vardır. Yakın çevresindeki sesleri, konuşulanları dinleyerek tanımayı ve ayırt etmeyi öğrenen çocuk, gerekli fiziksel ve zihinsel olgunluğa eriştiğinde ilk seslerini çıkarmaya başlar. Zamanla bu sesler anlamlı konuşmaya dönüşür. Sözlü iletişim sırasında geri bildirim her iki yönde de sorunsuz bir şekilde gerçekleştiğinde tam, doğru ve etkili bir iletişimden söz edilebilir.

“Söylenen şey başka bir kişi tarafından anlaşılmadıkça, konuşmanın kendisi iletişimi oluşturmaz” (Rivers, 1966, 196). Sözlü iletişimin aktörleri olan dinleme ve konuşma becerisinde anlamın oluşumunda prozodik unsurlar (ton, vurgu, ezgi, ritim vb.) önemli bir rol oynar. Kimi zaman bu sürece sözsüz iletişim elemanları (jest - mimik, dış görünüş vb.) da eşlik eder. Bazen de konuşma hataları (gereksiz tekrar, dolgu sesleri, bağlama uygun olmayan sözcük kullanımı vb.) dinlemeyi olumsuz etkileyebilir. Bu süreçte karmaşık bir yapı arz eden konuşmada yüzey yapıdaki (sesteki) verilerden çok derin yapıdaki anlamlar ön plana çıkarılarak (Emiroğlu, 2021) iletişim güçlüklerinin üstesinden gelinebilir.

Dinleme becerisinin inkişaf edebilmesi için bir konuşucunun bulunması gerekir. Konuşma ve dinleme günlük yaşamda belirleyici bir rol üstlenen, birbirini besleyen ve geliştiren iki dil becerisidir. Dolayısıyla iyi bir dinleyicinin iyi bir konuşmacı ve konuşturucu da olması gerekmektedir (Arslan, D., 2008).

2.4.5.2. Dinleme ve Yazma

Bir anlama becerisi olan dinleme, anlatma becerilerinden olan yazma ile etkileşim hâlinindedir. Dinleme becerisi tam olarak gelişmemiş fertlerin yazma becerisinin de terakki edemeyeceği aşikârdır (Özbay, 2015). Yazmak, üretici bir faaliyettir. Üretebilmek için önce bir hazırlık süreci gerekir. Yani içeriği eksiksiz ve doğru anlayabilme ile bilgilerin belleğe tasnifli olarak kaydının yapılabilmesi, yazma için gerekli zemini oluşturur.

Dinleme becerisi ilk olarak informal ortamlarda gelişmeye başlarken yazma becerisi okul türü ortamlarda kazanılır. Dinlemede seslerin anlamlandırılması, yazmada

okunan ve dinlenen dilin kâğıda aktarılması söz konudur. “Dinleme yoluyla bilgi ve izlenimlerini artıran kişi, yazma eylemiyle bunları paylaşımına açar” (Gündüz, Şimşek, 2014, 26). “Söz uçar, yazı kalır.” atasözü uyarınca dinleme ile edinilen bilgi, tecrübe, duygu ve düşünceler yazma ile kalıcılaştırılır. Aynı zamanda dinleme ile zenginleşen pasif söz dağarcığı yazma vasıtasıyla aktif hâle getirilir. Not alarak dinleme aracılığıyla da yazma becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunulur (Şahin, Aktar, 2020).

2.4.5.3. Dinleme ve Okuma

Anlama becerilerinden olan dinleme doğal olarak, okuma ise eğitimle kazanılan ve geliştirilebilen iki beceridir. “Dinleme ses ve kulak, okuma ise ışık ve görme ortaklığında gerçekleşir” (Gündüz, Şimşek, 2014, 25). Okuma daha kurallı, zaman / mekân ile sınırlanmamış iken dinlemede günlük dilin kullanılışı ve orada veya o anda bulunma gerekliliği söz konusudur. Dinlemede dikkati yoğunlaştırmak için okumaya göre daha fazla güç sarf edilir. Okuma ise göz kasları yorulabileceğinden dinlemeye göre daha kısa süre kullanılabilecek bir beceridir. İletişimde beden dilinin etkisinden dinlemede yararlanılabilir. Okumada vurgu ve tonlama ile anlam oluşturma süreci kuvvetlendirilir. Sesli okuma sırasında bu iki dil becerisi binişik bir yapı sergiler. Ayrıca hem okuma hem de dinlemede doğru ve derin anlamının gerçekleşebilmesinde “pasif söz dağarcığı” etkilidir. Birbiriyle yakın ilişkisi olan ve farklı özellikleri de bulunan bu iki beceri esasen bir paranın iki yüzü gibidir (Özbay, 2015). Dinleme ve okuma bilgi edinmenin başat unsurlarıdır. Örneğin, okunacak bir metni önceden dinlemek veya dinlenecek bir metni daha önce okumuş olmak bireye anlama noktasında -bir hazırbulunuşluk zemini oluşturarak- büyük avantaj sağlar.

Yapılan çalışmalarda dinleme becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. (Badian, 1999; Bergman, 1999). Benzer şekilde “okuduğunu anlama becerisi üst düzeyde olan bir kişinin, dinlediğini anlama becerisi de üst düzeyde olacaktır” (Kaplan, 2004, 56).

2.4.6. Türkçe Öğretim Programlarında Dinleme Becerisi

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ana dili eğitiminin kalitesini ve işlerliğini artırmak amacıyla çeşitli programlar geliştirilmiştir. 1924, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2009, 2015, 2017 ve 2019 yıllarında geliştirilen programlar, mevcut

programın güncellenmiş şekli olarak veya yeni yaklaşımlarla yapılandırılmıştır. Türkçe öğretim programlarında dört temel dil becerisinin bir bütün olduğu anlayışı kabul edilmesine rağmen uzun yıllar dinleme becerisi göz ardı edilmiştir. Dinleme becerisinin başlı başına bir öğretim alanı olarak ele alınması ancak 2000’li yıllarda mümkün olmuştur.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı’nda dinleme becerisini geliştirmeye yönelik herhangi amaç veya ders yer almamaktadır. 1929 Ortamektep Türkçe Müfredat Programı’nda dinleme becerisini geliştirmeye dair net açıklama ya da hedef bulunmamaktadır. Dolaylı olarak dinleme becerisine katkı sağlayan uygulamalara (ör. Sesli okuma yapılan derslerde öğrenciler okuyan arkadaşlarını dinlerler.) yer verilmiştir. 1938 Ortaokul Türkçe Programı’nda 1924’te değinilen “talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve estetik değerini takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek” ifadesi tekrarlanmıştır (Özbay, Melanlıoğlu, 2012).

1949 ve 1962 Ortaokul Türkçe Programları’nda dinlemeye yönelik doğrudan bir bulguya rastlanmamış, sadece “Amaçlar” başlığı içinde “Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak” ifadesiyle dolaylı olarak değinilmiştir. Aynı zamandan her iki programda da konuşma ve okuma faaliyetleri içinde dinlemeyle ilgili nezaket kuralları, empatik dinleme gibi kimi hususlara örtük olarak değinilmiştir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda diğer programlardan farklı olarak dinleme, ilk defa bir dil becerisi olarak “Anlama” başlığının altında okuma ile birlikte değerlendirilmiş ve dinlemenin alışkanlığa dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Ortaokul basamağında her sınıf seviyesi için aynı sayıda ve tekrarlanan dinleme hedef davranışları (6, 7, 8. sınıf: 4 hedef davranış) belirlenmiştir. Örneğin, “20-30 dakikalık bir konuşmayı konferansı vb. dinleyebilmek, düzeyine uygun bir filmi, oyunu, müsamereyi izleyebilmek” gibi hedef davranışlara yer verilmiştir. Ayrıca her sınıf seviyesi için dinleme süreleri (6. sınıf: 25-30dk., 7. sınıf: 30-35 dk., 8. sınıf: 35-40 dk.) öngörülmüştür. “Çocuklar, ana dillerini önce kulaktan, yaşayarak öğrenirler” ifadesi ile dinlemenin önemine atıfta bulunulmuştur. Ancak dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik herhangi bir bilgiye rastlanmamış (Çarkıt, 2021), dinlemenin fertler arası iletişim boyutu yerine görsel ve işitsel araçlarla olan ilişkisi üzerine odaklanılmıştır (Özbay, Melanlıoğlu, 2012).

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ilk defa müstakil bir beceri olarak yer alan dinleme için % 15'lik bir oran, "Genel Amaçlar" başlığı altında "okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle..." ifadesi ve her sınıf seviyesinde (6, 7, 8. sınıf) tekrarlanan 5 amaç (dinleme / izleme kurallarını uygulama, dinleneni / izleneni anlama ve çözümleme, dinlediklerini / izlediklerini değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme / izleme alışkanlığı kazanma) ve 42 kazanıma (konuşmacının sözünü kesmeden dinler, anahtar kelimeleri fark eder, sebep-sonuç, amaç - sonuç ilişkilerini belirler, şiir dilinin farklılığını ayırt eder, dinleneni günlük hayatla karşılaştırır vb.) yer verilmiş, "Yöntem ve Teknikler" başlığı içerisinde dinleme türleri (katılımlı, katılımsız, empatik dinleme vb.) açıklanmış ve etkinlik örneklerine (eşleştirme, diyalog tamamlama, vb.) de değinilmiştir. Ayrıca her bir temada 1 dinleme / izleme metni yer almış ve dinlenilecek / izlenilecek materyallerde bulunması gereken özelliklerden de bahsedilmiştir (MEB, 2006).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme / izleme ve konuşma becerileri ilk kez "sözlü iletişim" öğrenme alanı içinde bütünleşik bir biçimde ele alınmıştır. "Sözlü iletişim" başlığı altında önce konuşma becerisine daha sonra ise dinleme becerisine yönelik kazanımlar, kazanım açıklamaları ve alt kazanımlar her sınıf seviyesi için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Bu programda sınıf düzeyi arttıkça kazanımlar azalmıştır. 5N1K, tekrar dinleme, beyin fırtınası, sonucu tahmin etme, not alma gibi çeşitli yöntem ve tekniklere değinilmiştir (MEB, 2015).

Dinleme / izleme becerisi 2017-2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmiş ve kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Beşinci ve altıncı sınıfta 12, yedinci ve sekizinci sınıfta 14 olmak üzere toplam 52 dinleme / izleme kazanımına yer verilmiştir. Dinleme / izleme kazanımlarının bir kısmı tüm sınıf seviyelerinde tekrarlanırken bazı sınıf düzeyleri için yeni kazanımlar tanımlanmıştır. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan yöntem, teknik, strateji karmaşasına çözüm oluşturacak şekilde "Dinleme stratejilerini uygular." kazanımı altında "dinleme türlerine" değinilmiştir. "Dinlenen / izlenen medya metinlerini değerlendirir." kazanımı bir yenilik olarak programda yerini almıştır. Ancak Programda konuşmadan sonra en az kazanımın dinleme öğrenme alanına tanımlanmış olması bir olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Dinleme / İzleme Kazanımları

DİNLEME / İZLEME KAZANIMLARI	5	6	7	8
Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen olayların gelişimi / sonucu hakkında tahminde bulunur.	+	+	+	+
Dinlediklerinin / izlediklerinin konusunu tahmin eder.	+	+	+	+
Dinlediklerine / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	+	+	+	+
Dinleme stratejilerini uygular.	+	+	+	+
Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	+	+	+	+
Dinlediklerine / izlediklerine farklı başlıklar önerir.	+	+	+	+
Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	+	+	+	+
Dinlediklerinin / izlediklerinin ana fikrini / ana duygusunu belirler.	+	+	+	+
Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	+	+	+	+
Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.	+	+	+	+
Dinlediklerini / izlediklerini özetler.	+	+	+	+
Dinlediklerinin / izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	+	+	+	
Dinlediklerinde / izlediklerinde başvurulmuş düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.			+	+
Dinlediklerinde / izlediklerinde tutarlılığı sorgular.			+	+
Dinledikleri / izledikleri medya metinlerini değerlendirir.				+

2.4.7. Dinleme Eğitimi

Bireyin dil edinimi sırasında ilk kullandığı ve temel dil becerileri için bir dayanak olan (Lundsteen, 1979) dinleme becerisi uzun yıllar ihmal edilmiş ve âdeta bir “külkedisi” muamelesi görmüştür (Nunan, 1997). Oysa hem sosyal yaşamda hem de okul türü öğrenmelerde dinlemeye sıkça başvurulmaktadır. Dinleme, her ne kadar doğuştan getirilen ve anne karnında tekâmül etmeye başlayan bir beceri olsa da etkili ve doğru yöntem ve tekniklerle fertlere kazandırılabilen ve geliştirilebilen bir dil becerisidir.

Dijital çağın insan yaşamının tüm boyutları üzerinde dönüştürücü bir etkisi vardır. İletişim imkânlarının ve seçeneklerinin çoğaldığı ve sosyal etkileşimin hızlandığı son yıllarda sesli mesajlar / kitaplar gibi farklı dinleme materyalleri olanca süratiyle çoğalmakta ve bu durum, etkili bir dinleme becerisi eğitimine yönelik ihtiyacı artırmaktadır.

Dinleme becerisi eğitimi ilk olarak ailede başlamalıdır. Çocuklar; yaş, seviye ve ilgilerine uygun dinleme materyalleriyle buluşturulmalıdır. Dinleme sürecinde sözlü ve sözsüz mesajların doğru yorumlanması için çeşitli etkinliklere başvurulmalıdır. Ebeveynler de etkili dinleyiciler olarak çocuklarına doğru rol model olmalıdır. Gerekli durumlarda dinleme becerisine dair farkındalık oluşturmak için ebeveynlere eğitim verilerek aile desteği sağlanmalıdır. Çünkü küçük yaşlardan itibaren kendisine kitap

okunan, masal dinletilen çocukların ileriki yıllarda daha iyi birer dinleyiciye dönüşeceği aşikârdır.

Dinleme becerisinin öğretiminde “asıl ihmal edilen konu, öğrencilere nasıl daha etkin bir dinleyici olabileceğini öğretme boyutudur” (Tompkins, 2021, 46). Okul ortamında sistemli bir dinleme eğitimi ile öğrencilerin dikkat süreleri artırılmalı, dinleme için gerekli hazırlık çalışmaları yapılmalı, öğrenciler dinleme yöntem (ELVES, 2T1C, Tüm Vücutla Dinleme Yöntemi vb.), türleri -2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre stratejileri- (eleştirel dinleme, etkileşimli dinleme vb.) ve dinlemeyi geliştirici etkinlikleri (not alma, özetleme vb.) kullanma noktasında bilgilendirilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Öğretim programlarında da dinleme hak ettiği değere kavuşmalıdır. Çünkü “dinleme becerisi gelişmiş bir öğrenci, derslerde anlatılan konuyu daha iyi kavrayacaktır. Benzer şekilde “günlük yaşamında da iletişim kurduğu insanlarla, dinleme-anlama eksikliğinden kaynaklanan problemleri azalacak, sağlıklı ilişkiler kurabilecektir” (Yemenici, 2021, 180-181). Dinlemenin en çok ve en sık kullanılan dil becerisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin “derslerdeki akademik başarılarının da buna paralel olarak artacağı” rahatlıkla söylenebilir (Emiroğlu, Pınar, 2013, 770).

Öğretmen, öğrencilerinin dinleme gelişimini izlemeli, varsa dinleme sorunu yaşayan öğrencileri ve oluşan problemlerin nedenlerini (işitme, odaklanma sorunu vb.) tespit ederek dinleme engellerinin ortadan kaldırılmasına yardımcı olmalıdır. Aynı zamanda hazırlanacak dinleme etkinlikleri öğrencinin dikkat süresine uygun olarak yapılandırılmalıdır.

Öğrencilere “ne için” dinledikleri belirtilerek onlara dinleme amaçlarının açıklanması gerekmektedir (Doğan, Y., 2020). Öğretmenin kendisi de iyi bir dinleyici olmalı ve öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi noktasında velilerle iş birliği yapmalıdır. Dinleme becerisinin eğitime disiplinler arası bir bakışla yaklaşarak yalnızca Türkçe dersiyle bağlı kalınmayıp tüm derslerde gereken özen gösterilmelidir.

Öğrencilerin etkili dinleyici hâline gelebilmesinde onlara sunulan materyalin niteliği büyük önem taşımaktadır. Materyallerin çocuğun dikkatini çekecek şekilde yapılandırılması, yaşamla ilişkilendirilebilir özellikler taşıması, yönergelerin doğru ve anlaşılır şekilde sunulması lazım gelmektedir. Aksi takdirde “dinleme materyali,

öğrencinin ilgisini cezbedecek biçimde tasarlanmazsa çocukların dinleme becerileri olması gerektiği şekilde gelişemez” (Kingen, 2000, 276).

Birey ve toplum yaşamında yeri ve önemi bu denli büyük olan dinleme / izleme becerisine gereken ihtimamın gösterildiğini söylemek mümkün değildir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan kazanım sayılarının diğer dil becerilerine oranla yetersiz olduğu ve Türkçe ders kitaplarında dinleme / izleme metinlerine yeterince yer verilmediği, dinleme etkinliklerininse diğer becerilere kıyasla sayıca az olduğu tespit edilmiştir (Çevik, Güneş, 2017; Kaplan, 2021; Melanlıoğlu, 2013).

2.4.7.1. Dinleme Eğitiminin Aşamaları

Dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinin üç aşaması (Sarıçoban, 1999; Wilson, 2008) bulunmakta ve bu sürece katkı sağlayacak bazı tekniklerden (Güneş, 2020, 95-96) faydalanılmaktadır:

2.4.7.1.1. Dinleme Öncesi (Pre-listening)

Öğrencinin dinlemeye hazırlandığı bu süreçte öğretmen tarafından önce varsa ekipmanın doğru çalışıp çalışmadığı kontrol edilir. Daha sonra bir amaç doğrultusunda öğrencilerle gerçekleştirilecek çeşitli etkinliklerle dinlenecek materyalin içeriği ile ilgili tahmin çalışmaları yaptırılarak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Bu süreçte beyin fırtınası, görseller, metinler, kelimeler gerçek nesneler, durumlar, görüşler, fikirler ve gerçekler olmak üzere altı işlevsel yöntemden yararlanılarak şemaların etkinleştirilebilir (Wilson, 2008). Müteakiben öğrencilere dinleme görevi / ödevi tanıtılır. Ardından “dinleme tekniği, not alma ve bilgiyi zihinde tutma biçimleri belirlenir” (Güneş, 2020, 95). Burada dikkat edilmesi gereken önemli hususların başında öğrenciye dinleme nedeninin açıklanması ve dinleme ihtiyacının hissettirilmesi gelmektedir.

2.4.7.1.2. Dinleme Sırası (While-listening)

Bu aşamada öğrencilere metin bir kez dinletilir, gerekirse metnin ikinci kez dinletilmesi de mümkündür. Öğrenciler, onlardan beklenen dinleme görevlerini yerine getirir. “Öğrenci bu süreçte pasif değil aktiftir: metni dinler, metnin bağlamından hareketle ilgiler kurar, gelebilecek soruları ve bunların çözümlerini arar, gerektiğinde not tutar” (Kurt, 2020, 60). Bu evrede anlama teknikleri (açıklayıcı noktaları not alma, kendi kelimeleriyle konuşmanın bir özetini yapma vb.), bilgiyi yapılandırma teknikleri

(konuşmanın konusunu, hareket noktasını ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri, anahtar kelime ve kavramları belirleme; aktarılan bilgileri düzenleme, olayların oluş düzenini tanıma, karşılaştırmaları ve örnekleri inceleme vb.) ve “bilgiyi düzenleme tekniklerinden (grafik, tablo, kavram şemalarıyla bilgiyi düzenleme, konuşmayı özetleme vb.)” faydalanılabilir (Güneş, 2020, 95-96). Aynı zamanda “farkı bulun, tombala, zamanlar, tarihler, sayılar, karma odak” gibi etkinlikler kullanılabilir (Wilson, 2008, 83-84).

2.4.7.1.3. Dinleme Sonrası (Post-listening)

Öğretmen tarafından sorulan sorularla veya sınıfça gerçekleştirilen etkinliklerle (özetleme, canlandırma, tartışma, metnin devamını tahmin etme vb.) ve tekniklerle (anlamı, sözel ve sözel olmayan ipuçlarını, bakış açılarını değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme vb.) “öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadığı test edilir veya anlamakta zorlandıkları hususlar belirlenir” (Güneş, 2020, 96).

Ancak “işitme ile dinlemenin farkına dair duyarlık kazanılamaması, dinlemenin doğal olarak geliştiği ve dinleme eğitime gerek olmadığı gibi yaklaşımlar nedeniyle dinleme, âdeta bir üvey çocuk hâline gelmiştir” (Oxford, 1993, 205). Öğrencilerin okullarda yaşadığı dinleme problemleri arasında “dinleme öncesinde; dinlemeye karşı ilgisizlik, dikkat eksikliği gürültü, dinleme sırasında; dikkatini uzun müddet belirli noktada toplayamama, yönergelere uymama, not almayı bilmeme, dinleme sonrasında ise; etkinliklere katılmama” öne çıkmaktadır (Bayram, 2019, 57).

2.5. Tutum

Tutum, bireyin bir objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duyguları; sosyal olarak önemli nesnelere, gruplara, olaylara veya sembollere yönelik inançların, duyguların ve davranışsal eğilimlerin nispeten kalıcı bir organizasyonu, doğrudan gözlemlenemeyen, sadece insanların eylemlerinden anlaşılan bir kavram; insan kişiliğini karakterize eden zihinsel ve duygusal bir “varsayımsal yapı” ve bireyin bir durum olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir (Erden, 1995, 99; Hogg, Vaughan 2005, 150; İncoğlu, 2011, 16; Perlof, 2022).

Doğuştan oluşmayan, bireyin yaşantı vasıtasıyla edindiği, uzun süre devam eden ve değiştirilmesi güç olan tutumun ortaya çıkışında deneyim, sosyal faktörler, öğrenme, koşullanma ve gözlem etkilidir. Tutumlar doğrudan kişisel deneyimlerle oluşabileceği

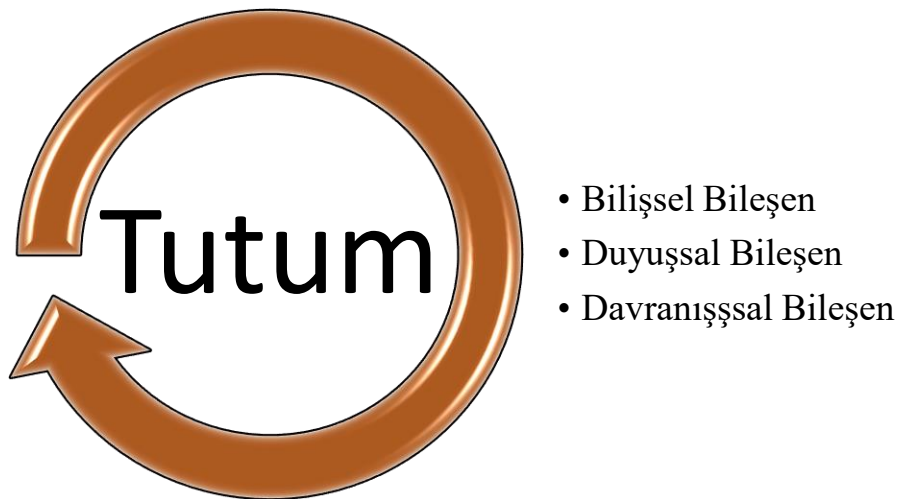
gibi sosyal normlar da bireyi bazı tutumları sergilemeye sevk edebilir. Klasik veya edimsel koşullanma ile (ör. reklamlar) veya bireyin çevresindeki diğer insanları gözlemlemesi marifetiyle de tutumlar edinilebilir (Cherry, 2021).

Tutumlar doğrudan gözlenemez ve zaman içinde değişebilir. “Tutumun varlığı, ancak yansıttığı varsayılan birtakım gözlemlenebilir davranışlardan çıkarsanabilir” (İnceoğlu, 2011, 39). Tutumların gücü ile davranışı etkilemesi arasında pozitif bir ilişki vardır. Tutumlar, insanların kendilerine faydalı şeylere yaklaşmasına veya zararlı olanlardan kaçınmasına yardımcı olabilir (Maio ve diğ., 2004). Bu bakımdan insanların tutumunu bilmek, davranışların tahmin edilmesine yardımcı olur.

Tutumların olumlu - olumsuz, açık - örtük olmak üzere çeşitli biçimleri bulunmaktadır. Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırırken olumsuz tutumlar zorlaştırmaktadır. Açık tutumlar, bireyin bilinçli olarak farkında olduğu, davranışlarını ve inançlarını açıkça etkileyen tutumlardır. Örtük tutumlar ise bilinçsizdir, ancak yine de inançlar ve davranışlar üzerinde belirli bir tesiri bulunmaktadır (Cherry, 2021).

2.5.1. Tutumu Oluşturan Bileşenler

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere tutumu oluşturan üç tür bileşen vardır (Rosenberg, Hovland, 1960). Aynı oranda etkiye sahip olmayan ve karşılıklı etkileşimde bulunan bu bileşenler arasında iç tutarlılık bulunmaktadır.



Şekil 13: Tutumun Bileşenleri

2.5.1.1. Bilişsel Bileşen

Bir kişinin bir tutum nesnesi hakkındaki inancını / düşüncesini / bilgisini içeren bilişsel bileşenler, doğrudan veya dolaylı yollarla edinilir (ör. örümceklerin tehlikeli olduğuna inanmak). Bireyin günlük yaşantısındaki uyarıcılara daha önce verdiği tepkilerle oluşan deneyimleri -yani bilgileri- bilişsel bileşenle ilgilidir. Dolayısıyla tutum nesnesiyle ilgili bilgi değişirse tutumun yönü de değişebilir.

2.5.1.2. Duyuşsal Bileşen

Bireyin tutum nesnesi ile ilgili (nesne, kişi, sorun veya olay) duygularını içerir (ör. örümcektan korkmak). Kişinin değerler sistemi ile ilgili olan duyuşsal bileşen, diğer unsurlardan bağımsız olarak varlık kazanamaz. Bilişsel bileşen, duyuşsal bileşenin gelişiminde oldukça etkilidir. “Davranışsal bileşen de duyuşsal bileşenin sonucu olarak ortaya çıkar” (İnceoğlu, 2011, 31).

2.5.1.3. Davranışsal Bileşen

Bir bireyin sözlü veya sözsüz (Wicker 1969) olarak bir tutum nesnesine yönelik sahip olduğu tutumun o kişinin davranışlarını etkileyiş, etkileme şekli ve tepkileriyle ilgilidir (ör. örümceklerden uzak durmak ve birini gördüğünde çığlık atmak). Grup dinamiği kimi zaman tutumun şekillenmesinde zorlayıcı bir etkiye sahip olabilir. Yani grup normları gereği birey, onaylamadığı bazı davranış biçimlerini sırf dışlanmamak için yapmak zorunda kalabilir (Mcleod, 2018).

2.5.2. Tutumların İşlevleri

Tutumlar, seğıimlere ve eylemlere rehberlik etmek, insanlara aidiyet duygusu kazandırmak gibi çeşitli işlevlere hizmet eder. Katz (1960) tutumların işlevlerini şöyle sıralamaktadır:



Şekil 14: Tutumların İşlevleri

2.5.2.1. Bilgi İşlevi

İnsan, yaratılışı gereği merak duygusuna ve bilme - öğrenme isteğine sahiptir. Tutumlar, kişinin yaşam için gerekli bilgiye ulaşmasına, bireyin deneyimlerini düzenlemesine ve yapılandırmasına, yaşamın karmaşık bağlantılarını sistemli olarak anlamlandırmasına yardımcı olur. Bilgi işlevi, tutarlı ve nispeten istikrarlı bir dünya ihtiyacını ifade eder. Sayısız uyarana karşı yargıda bulunabilecek kapsamlı bilgiye sahip olmak mümkün olmadığı için bilgi işlevi sayesinde genelleme ile bir düzen sağlanır. Bireyin bir husustaki bilgisi arttıkça tutumu da değişir. Ancak eksik ve yanlış bilgi, batıl inanç sahibi olmak gibi durumlara neden olabilir.

2.5.2.2. Araçsallık / Fayda İşlevi

Tutumların bir kısmının birey açısından başat önemi, sağladığı yararlar ilişkilidir. Bu tür tutumlar, “ödül ve ceza beklentisi ile olumlu veya olumsuz formlarda şekillenerek bir davranış kalıbı oluşturur ve bireyi içinde yaşadığı toplumla belirli bir uyum içinde tutmaya yardımcı olur” (İnceoğlu, 2011, 46). Grup normuna uygun bir tutum sergilediğinde bireye bir fayda sağlıyorsa veya onu cezalandırılmaktan kurtarıyorsa burada tutumun araçsallığından bahsedilebilir. Çalışanın patronunu sevmediği hâlde ona ilgili davranarak terfi alması bu hususu açıklayan bir örnektir. Bu tutumlar, kökleşmiş değildir, duruma -kişisel çıkara- uygun olarak değişime açıktır.

2.5.2.3. Benlik Koruyucu İşlev

Tutumların bir kısmı bireylerin kişiliği, öz saygısı ve egosunu korumaya yöneliktir. Düşük benlik algısına sahip fertler acziyet olarak gördükleri özelliklerini gizlemek, içsel ve dışsal güvensizlik duygusundan kurtulmak için ego koruyucu işleve sıkça başvurur. Bir nebze kadar bu işlevin olumlu etkileri olsa da baskılama, çarpıtma, yadsıma ve yok sayma durumları ile kaçınma veya aşırılık gibi tutarsız davranışlara neden olduğu için ilerleyen dönemlerde bireye telafisi güç zararlar verebilir (İnceoğlu, 2011).

2.5.2.4. Değer İfade Edici İşlev

Her bireyin veya toplumun kendine özgü birtakım değer ve inançları vardır. Bunlar genelde deneyim ve sosyal etkileşimle kazanılır. Öznel değerler kişinin benlik kimliğinin oluşturulmasında önemli bir rol üstlenir. Genel değerler ise toplum normlarına göre uygun tutumun benimsenmesi şeklinde tezahür eder.

2.5.3. Tutumu Etkileyen Faktörler

Aile, eğitim, kişilik, çevre, deneyim, kitle iletişim araçları, toplumsal cinsiyet rolleri, zihinsel faktörler, kültür gibi pek çok unsurun tutum üzerinde şekillendirici bir etkisi bulunmaktadır.

Birey, dünyaya ilişkin ilk bilgilerini ailesinden alır. Ailenin yapısı (baskıcı / demokratik, dindar / seküler vb.), alışkanlıkları, eğitimi, sosyal statüsü vb. tutumu etkileyen faktörlerdendir. Bunun en önemli nedeni ebeveynlerin çocuklarına çok küçük yaşlardan itibaren neyin iyi - kötü, doğru - yanlış, olumlu - olumsuz olduğuna dair kendi görüşlerini aktarmaya çalışmalarıdır (García Santillán ve diğ., 2012).

Akrandan öğrenme, grup normuna uygun hareket etme ihtiyacı da tutum üzerinde etkilidir. Birey bu süreçte arkadaşının veya grubun tutumunu kendi tutumu olarak içselleştirebilir. Tutumun kadın ve erkek rolleri, giyim - kuşam, meslek seçimi, oyuncak seçimi vb. olmak üzere toplumsal cinsiyet rollerinin belirlenmesi üzerinde önemli bir rolü vardır. Kitle iletişim araçlarında yer alan reklamlar, diziler veya sosyal medya araçları (Facebook, Twitter, Instagram) bireyin tutumuna olumlu veya olumsuz şekilde tesir etmektedir. Söz gelimi kişiler reklamda gördüğü markaya karşı olumlu tutum sahibi olabilmekte, dizi kahramanına öykünebilmektedir.

Yaygın inanç, eğitim ile tutum arasında doğru orantı olduğu şeklinde olsa da bazı durumlarda bunun tersi de görülebilmektedir. Genelde eğitim seviyesi yüksek insanlar olumlu tutum geliştirmeye daha yatkındır. İnsanların tutumları, içinde bulundukları kültürden etkilenebilir. Çin toplumunda çocuklara duygularını kontrol etmeleri, otoriteye itaat ve saygı duymaları üzerinde durulurken (Rao, Mchale, Pearson, 2003; Wang, Phinney, 1998) Amerika’da egemen olan radikal bir bireysellik sonucu çocuk kendine yetebilen özgür bir fert olarak görülmektedir (Ünlü Yaman, 2020). Yine Asya toplumlarında fiziksel temastan kaçınma eğilimi olmasına karşın Akdeniz kültüründe sıcak ve samimi ilişkiler göze çarpar. “Türk kültüründe hediyeleşmeye önem verilir, hatta atasözleri bile bu hususla ilgili adabımuâşeret kuralları oluşturacak kadar zengindir” (Coşar, 2012, 46). Bunun nedeni bireysel düşünce, eylem, tutum ve duyguların kültürden etkilenmesidir.

Kişilik özelliklerinin de tutum üstünde önemli etkisi vardır. Karamsar bireylerin (bardağın yarısı boş) olumsuz tutum veya iyimser kişilerin (bardağın yarısı dolu) de olumlu tutum geliştirmeye yatkın olduğu söylenebilir. Deneyimle birlikte fertlerin tutum nesnesine dair bilgileri attıkça zihinlerindeki şemaları dönüşür, tutumun gücü de o oranda değişir. Olumsuz bir tutum yerini olumlu bir tutuma bırakabilir. Söz gelimi, hayvanlara karşı olumsuz tutum sahibi olan biri evinde kedi beslemeye başlayınca tutumu önce güç kaybeder, daha sonra da tam tersi bir tutumla yer değiştirebilir.

2.5.4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Tutum, içinde davranışa yön veren kuvvetli bir itici güç taşır. Erken yaşlarda edinilen, sonradan oluşan, değişimi kolay olmayan tutumların şekillenmesinde rol oynayan en mühim unsurlardan biri de şüphesiz eğitimidir. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde olumlu tutum geliştirebilmeleri, “eğitimin, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesiyle ilişkilidir” (Yılmaz, Yiğit, Kaşarcı, 2012, 388).

“Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden biri de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumudur. Öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olması onun başarısını arttıracaktır” (Açıkgöz, 1992, 93). Eğer “öğrenci öğrenmeye güdülenmemişse, öğretmenin olumsuz tutumları değiştirme yönünde öğrenciye yardımcı olması mümkün değildir” (Oksal, 2007, 445). Çünkü “herhangi bir derse

karşı olumsuz tutum geliştiren öğrenci derse girmek istemez, ödevini yapmak istemez, derse katılmamak için bahane arayabilir” (Gergin, 2010, 19).

Öğrenci başarısı ile tutum arasında yakın bir ilişki mevcuttur (Erden, 1995). Yapılan araştırmalar, bir derse / konuya / beceriye yönelik olumlu tutuma sahip olmanın öğrencinin ilgili dersi / konuyu / beceriyi öğrenmesini kolaylaştırdığını, olumsuz tutumunsa dersi öğrenmesini zorlaştırdığını göstermektedir (Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Turgut, 1997). Bu kapsamda öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olabilmeleri için onların Türkçe dersine yönelik tutumlarının da ölçülmesi gerekmektedir. “Tutumların ölçülmesinde en yaygın kullanılan araç tutum ölçekleridir” (Özgüven, 2012, 353-354). Yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine yer verilmiştir.

Sonuç olarak “birey, davranışının sonucunda hayal ettiği kazanımlara ulaşabileceğini düşündüğü sürece, bu emeline ulaşabilme yolunda çaba harcar” (Fırıncı Kodaz, 2016, 23). Türkçe dersi, diğer derslerde ve yaşamda başarılı olabilmenin anahtarı sayılabilecek özelliklere sahiptir. Temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri gelişen, dinlediğini, okuduğunu tam ve doğru anlayan, konuştuğunda ve yazdığında duygu ve düşüncelerini etkili ve eksiksiz olarak anlatabilen, millî ve manevi değerlerine sahip çıkan, ana dili bilinci gelişmiş bireyler yetiştirilmesinde yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal gelişime hizmet edecek olumlu psikolojik unsurların da (tutum, motivasyon vb.) desteklenip güçlendirilmesi gerekir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin incelendiği bu araştırmanın bütün boyutlarını kapsayan benzer bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır.

Bu bölümde çoklu medya, dinleme becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmiştir. Mevcut çalışmalardan yola çıkılarak ilkökul ve ortaokul bağlamında ana dili eğitimi ile ilgili araştırmaların artırılması ve çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çoklu medya materyalleri kullanarak dinleme becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmaların yurt içi boyutunun genellikle yabancı dil öğrenimi ile

yabancılara Türkçe öğretimi; yurt dışı ayağının ise çoğunlukla İngilizce öğrenimi odaklı olduğu belirlenmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yurt içinde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Yurt dışındaki çalışmaların -farklı ülkeler bağlamında değerlendirildiğinde bile- ağırlıklı olarak İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili olduğu, ana dili derslerine yönelik tutum çalışmalarının sayıca az olduğu tespit edilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Durmuş (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocuk edebiyatı ürünleri ile ikinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. “İlköğretim Türkçe 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı”nda yer alan “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu”nun veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuş ve çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Dedebali (2014)’nin “Çoklu Ortam Uygulamalarının Altıncı Sınıf Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında çoklu ortam uygulamalarının, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri, dinleme becerisi farkındalıkları ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bunların kalıcılığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma desende yapılandırılan çalışmanın nicel boyutunda çoklu ortam uygulamalarının; öğrencilerin dinlediğini anlama, dinleme becerisi farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve bu artışın kalıcı olduğu, nitel boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde çoklu ortam etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akın tarafından (2015) gerçekleştirilen “Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmada bilgisayar, projeksiyon, CD, ses sistemi gibi çoklu ortam araçlarından yararlanılarak öğrencilerin anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda çoklu ortam uygulamalarıyla oluşturulan öğretim içeriğinin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama ve Türkçe dersine yönelik tutum seviyelerinde anlamlı bir artış oluşturduğu tespit edilmiştir.

Ciğerci (2015) tarafından hazırlanan “İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması” isimli doktora tez çalışmasında Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda “Dinlediğini Anlama Testi” puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı belirlenmiş ve Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinden faydalanılmasının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş Tayşi (2019)’nin “Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında Pixton (hikâye oluşturma), PowerPoint, Wisemapping (zihin haritası yapımı), Make Beliefs Comix (karikatür oluşturma), Padlet (pano oluşturma), Puzzlemaker (bulmaca oluşturma), Canva (poster oluşturma), Flippquiz (test hazırlama), Kahoot (test hazırlama) programları kullanımının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modele dayanan yarı deneysel desenle yapılandırılan ve 10 hafta süren çalışma sonucunda bilgisayar destekli materyal kullanımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kaynar (2019) tarafından hazırlanan “Özgün ve Etkileşimli Video Alıştırmalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Uygulamaları Üzerindeki Etkileri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında özgün ve etkileşimli video alıştırmalarının üniversite hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce dinleme uygulamaları ve algıları üzerindeki etkilerinin çoklu ortam öğrenimi ve özgünlük açısından incelenmesi amaçlanmıştır. 7 hafta süren araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme puanlarında anlamlı artış olduğu tespit edilmiş ve özgün etkileşimli video alıştırmalarının öğrencilerin dinleme uygulamaları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu belirlenmiştir.

Güngör (2021) tarafından hazırlanan “Nearpod Web 2.0 Aracının Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Kelime Bilgisi, Dinleme Becerileri ve Kelime ve Dinleme Alanlarında Öz Yeterliklerine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışması yarı deneysel desenle yapılandırılmış ve İngilizce kelime bilgisi ve dinleme becerilerinin öğretiminde Nearpod adlı Web 2.0 uygulamasından yararlanılmıştır. 8 hafta süren araştırma sonucunda kelime bilgisi ve dinleme becerileri test puanlarında deney grubu

lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunduğu, ancak özyeterlik değerlendirmesinde gruplar arası anlamlı farkın oluşmadığı saptanmıştır.

Keskin (2021), “Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmada sekiz farklı Web 2.0 uygulamasıyla hazırladığı etkinliklerin (Socrative, Microsoft Teams, Coggle, Quizizz, Kahoot!, Wordart, Wordwall, Mentimeter) 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersindeki akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Web 2.0 uygulamalarıyla öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda akademik başarı puanı ve Türkçe dersine yönelik tutum puanında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir.

Güzel (2022), “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim programının, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini karar verme, farklı düşünme yetenekleri, belirtilen olaylarda olay örgüsünü kavrama vb. yönlerden olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Woottipong (2014), “Effect of Using Video Materials in the Teaching of Listening Skills for University Students” isimli çalışmada video materyalleri kullanımının İngilizce eğitimi alan üniversite öğrencilerinin dinleme becerisine ve İngilizceye yönelik tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Tek grup öntest-sontest deseni ile yapılandırılan çalışmanın sonucunda video materyalleri kullanmanın öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği ve öğrencilerin dinleme becerileri öğretiminde video kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Bozorgyan ve Alamdari (2017) tarafından gerçekleştirilen “Multimedia Listening Comprehension: Metacognitive Instruction or Metacognitive Instruction Through Dialogic Interactions” isimli çalışmada çoklu medya araçlarıyla oluşturulan diyalojik etkileşim dinleme çalışmalarının ileri düzey İngilizce öğrenenlerin dinlediğini anlama üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Mevcut

araştırma sonucunda çoklu medya araçlarıyla gerçekleştirilen diyalojik etkileşim yoluyla yapılandırılan üstbilişsel öğretimin ileri düzey İngilizce öğrenenlerin dinleme ve üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Soleimani ve Mirsayafi (2018) “The Effect of Multimedia Technology on Improving Listening Achievement of Iranian Secondary School Students” isimli çalışmasında video ve sesli dinleme materyalleri kullanarak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. 12 hafta süren çalışmada çoklu medya materyalinin içeriği sunulduktan sonra öğrencilere not alma ve anahtar kelimeleri yazma talimatı verilmiş, sonrasında alıştırma sorularını cevaplamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Çoklu medya kullanımının öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wulanjali (2018), “Turning a Voice Chat Application for Gamers Into a Virtual Listening Class” isimli çalışmasında geleneksel bir dinleme sınıfını sanal bir dinleme sınıfına taşıyarak çevrim içi sesli sohbet araçlarından “Discord uygulaması” ile monoton sınıf ortamının çekici hâle getirilmesini amaçlamıştır. 31 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada Discord uygulaması öğrenciler tarafından ilgi çekici, zevkli, kolay olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların etkinliklerde daha aktif, etkileşimli ve motive oldukları tespit edilmiştir.

Al-Otaibi (2019) “The Effectiveness of Using Multimedia in Developing the English Language Listening Skills of Intermediate Female Students” isimli çalışmasında altyazılı animasyon kullanmanın öğrencilerin dinleme becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubu yarı deneysel desenle yapılandırılan çalışmada 10 haftalık eğitim sonunda uygulanan dinleme becerileri başarı testinden alınan puanlarda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Famarzi, Tabrizi ve Chalak (2019) “The Effect of Vodcasting Tasks on EFL Listening Comprehension Progress in an Online Program” isimli çalışmada video podcasting teknolojisinin, video podcasting görevleriyle etkileşim yoluyla İngilizce öğrenenlerin dinlediğini anlama becerilerini nasıl geliştirebileceğini ve maruz kalma miktarının ilerleme oranını ne ölçüde etkileyebileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. 120 İngilizce öğrenen bireyle 12 hafta süren ve 20 video podcasting görevi (haber, belgesel

vb.) ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu ve video podcasting (vidcast) görevlerine katılım oranı ile test performansları arasında pozitif korelasyonun bulunduğu saptanmıştır.

Assylzhanova, Seisenbek, Uzakbaeva ve Kapalbek (2022) tarafından gerçekleştirilen “The Effect of ICT-Enhanced Blended Learning on Elementary School Students’ Achievement in English and Attitudes Towards English Lesson” isimli çalışmada ilköğretim İngilizce derslerinde ICT ile güçlendirilmiş harmanlanmış müfredat ve geleneksel öğretim uygulamalarının etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma, 4. sınıfa devam eden 60 ilköğretim ğrencisi (30 deney ve 30 kontrol) ile gerçekleştirilmiş, deney grubunda bilgisayar destekli harmanlanmış öğretim uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretimle eğitim devam etmiştir. DeneySEL uygulama 8 hafta sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan bilgisayar destekli harmanlanmış öğretim uygulaması, öğrencilerin geleneksel öğretimle eğitimin devam ettiği kontrol grubuna göre daha yüksek İngilizce başarısı, olumlu tutum ve öğrenme kalıcılığı elde etmelerini sağlamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisini ölçen bu çalışma, nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüştür. “Felsefi yönelimi pragmatizm olan”, nicel ve nitel yaklaşımların soru tiplerinde, araştırma yöntemlerinde, veri toplama ve analiz işlemlerinde ve / veya çıkarımlarda kullanıldığı karma yöntemde amaç, “nicel ve nitel desenlerin avantajlarından yararlanılarak bir olgunun daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde ortaya konulmasıdır” (Mills, Gay, 2016, 37; Tashakkori, Teddlie, 2010, 711).

Bu çalışma, temel karma yöntem araştırma desenlerinden “açımlayıcı sıralı desen” ile gerçekleştirilmiştir. Bu desen, araştırma sorusuna birincil öncelik vererek nicel verilerin toplanması ve çözümlemesiyle başlar. İlk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi gelir. “Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın (nicel aşama) sonuçlarının takip edilmesiyle yapılandırılır. Araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar” (Creswell, Clark, 2020, 80).



Şekil 15: Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem

Creswell, John W., Vicki L. Plano Clark. **Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi**. (Ankara: Anı Yayıncılık, 2020), 77.

Araştırmanın nicel boyutu, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenle oluşturulmuştur. Nicel yaklaşımlarda olgular, çevrelerindeki süreç ve etkenlerden soyutlanarak nesnelleştirilir, daha sonra da gözlemlenebilen ve ölçülebilen özelliklere dönüştürülür. Bu şekilde “doğru ölçümler ve dikkatli sayısallaştırmalar yoluyla gerçeğin tanımlanabileceği ve anlaşılabilmesi varsayılır” (Erdoğan, 2003, 27). Çalışmanın **bağımlı değişkeni** dinleme becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutumda meydana gelebilecek değişim, **bağımsız değişkeni** ise çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri olarak belirlenmiştir. Eğitim araştırmalarında bağımsız değişken genelde bir eğitim metodu veya ürünü iken bağımlı değişken öğrencinin başarı, tutum veya kişiliğinin ölçümüdür (Borg, Gall, 1997).

Araştırmanın nicel boyutuyla paralel olarak çoklu medya araçları ve çevrim içi öğrenme ile ilgili değişkenler arası ilişkinin incelendiği çalışmaların (Akın, 2021; İşcan, 2019; Karadeniz, 2011; Sağlam Ertem, 2021; Tokur, 2021) nicel desenlerle tasarlandığı görülmektedir. Bu bakımdan çalışmada ele alınacak hususlar (dinleme becerisi, Türkçe dersine yönelik tutum) ve ölçme araçları (anket türü ölçekler) dikkate alındığında araştırmanın bu bölümünün nicel bir desenle yürütülmesi daha doğru olacaktır. Yarı deneysel desenle oluşturulan çalışmanın nicel boyutunda ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören ve öntest puanları birbirine en yakın iki şubeden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu ile 10 hafta süren deneysel uygulama gerçekleştirilirken kontrol grubu müfredata uygun ders işleyişine devam etmiştir. Deneysel uygulama sonrası deney ve kontrol grubuna “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” sontest olarak uygulanmıştır. Veriler MPlus 8.0, Microsoft Excel 2016 ve SPSS 23. 0 Paket Programı ile analiz edilmiş, oluşturulan tablolar vasıtasıyla mevcut bulgular yorumlanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun seçiminde random bir belirleme yapılmaması, onun yerine sınıfların tayin edilmesinde başarı puanlarının dikkate alınması seçilen desenle paralellik gösteren bir durumdur. Çünkü yarı deneysel desenlerle oluşturulan nicel araştırmalarda gruplar rastgele bir biçimde değil ölçümlerle belirlenir (Ekiz, 2020).

Araştırmanın nitel boyutunda fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. “Nitel yöntemler derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân verir” (Patton, 2018, 14) ve “karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyelle birlikte zengin ve bütüncül bir içerik sunar” (Miles, Huberman, 2019, 10). “Yaşam deneyimlerini

çalışmak için uygun” (Merriam, 2018, 26) bir desen olan fenomenolojide amaç, bireylerin araştırılan olguya ilişkin tecrübelerinin, hislerinin, anlamlarının ve yargılarının ortaya çıkarılmasıdır (Creswell, 2021; Patton, 2018).

Fenomenoloji (olgu bilim) deseni kapsamında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görülmeyenin fark edilmesi ve görülenlere dair alternatiflerin açıklanması gibi güçlü özelliklere sahip bir teknik (Glesne, 2020) olan görüşme, “insanların söylediklerine saygı ve merak duymayı, onları gerçekten duymak ve anlamak için sistematik bir çabayı” gerektirir (Rubin, Rubin, 1995, 17). Veri toplama aracı olarak hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” deney grubunda yer alan tüm öğrencilere (Bogdan, Biklen, 2011) uygulanmıştır. Anket formlarından farklı olarak görüşmede görüşmeci, “çalışmanın amacını açıklamak ve katılımcılar tarafından farklı şekillerde algılanabilecek sorulara açıklık getirmek suretiyle katılımcının olası yanlış anlamalarının önüne geçebilir” (Cohen, Manion, Morrison, 2021, 508).

“Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”nda bulunan 8 soruya öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen ham veriler 2 alan uzmanı tarafından “içerik analizi” tekniğinden yararlanılarak birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım, Şimşek, 2021, 249). Mevcut veriler üç kez okunduktan sonra uygun kodlar ve temalar tayin edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum yüzdeleri hesaplanmış, ihtilafa düşülen kodlar üzerinde uzlaşmaya varıldıktan sonra kodların tekrarlanma sıklığını ve yüzdelerini içeren grafikler oluşturulmuştur. Hazırlanan içerik, 2 alan uzmanının daha görüşüne sunulurken son şeklini almıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı 2. döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim gören 36 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken **amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme tekniği** tercih edilmiştir. “Amaçlı örneklem, başka hiçbir tercihten elde edilemeyecek önemli bilgilerin sağlanması için belirli ortamlar, kişiler veya olayların seçilmesi şeklinde tanımlanmaktadır” (Maxwell, 1998, 87). “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım, Şimşek, 2021, 120). Mevcut okulun seçilme nedeni olan “ölçüt” ise “okulda akıllı tahtanın ve internet bağlantısının” olmasıdır.

Araştırmada Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları birbirine en yakın olan iki 6. sınıf şubesinden biri (6/C) deney grubu, diğeri ise (6/B) kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma öncesinde öğrencilerin demografik özellikleri tespit edilerek tablolar vasıtasıyla gösterilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin frekans, yüzdeler, geçerli yüzdeler ve kümülatif yüzdeler dağılımları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubuna Dair Demografik Bilgiler

Grup				
	Frekans	Yüzdelik	Geçerli Yüzdelik	Kümülatif Yüzdelik
Deney Grubu	17	47,2	47,2	47,2
Kontrol Grubu	19	52,8	52,8	52,8
Toplam	36	100,0	100,0	100,0

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 36 olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 17, kontrol grubunda 19 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayının yüzdelik olarak düzenlenişi deney grubu için %47,2, kontrol grubu için %52,8 şeklindedir.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Dair Bilgiler

Bu kısımda araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”ndan yararlanılarak araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerine dair bilgilere ulaşılmıştır. Demografik özelliklere ilişkin bulgular ile bunların frekans ve yüzdelik değerleri aşağıdaki tablolarda açıklanmıştır:

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Anne Eğitim Durumu	Hiçbir Okul Mezunu Değil	2	11,8	3	15,8
	İlkokul Mezunu	6	35,3	11	57,9
	Ortaokul Mezunu	3	17,6	5	26,3
	Lise Mezunu	6	35,3	0	0,0
	Üniversite Mezunu	0	0,0	0	0,0
	Lisansüstü Mezun	0	0,0	0	0,0
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına dair bilgiler yer almaktadır. Deney grubundaki öğrenci annelerinin sırasıyla ilkokul (6), lise mezunu (6), ortaokul mezunu (3) ve hiçbir okul mezunu değil (2) olduğu belirlenmiştir. Üniversite ve lisansüstü mezunu anne tespit edilmemiştir. Kontrol grubunda annelerin en fazla ilkokul mezunu (11), daha sonra ortaokul mezunu (5) hiçbir okul mezunu değil (3) olduğu saptanmıştır. Bu grupta lise, üniversite ve lisansüstü mezunu anne bulunmamaktadır. Her iki grupta da üniversite mezunu ve lisansüstü mezunu anne eğitim durumuna rastlanmamıştır.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Baba Eğitim Durumu	Hiçbir Okul Mezunu Değil	0	0,0	0	0,0
	İlkokul Mezunu	7	41,2	11	57,9
	Ortaokul Mezunu	2	11,8	3	15,8
	Lise Mezunu	7	41,2	4	21,1
	Üniversite Mezunu	1	5,9	0	0,0
	Lisansüstü Mezun	0,0	0,0	1	5,3
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına dair bilgilere yer verilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin babaları en fazla

ilkokul (7) ve lise (7) mezunudur. Ardından öğrenci babalarının sırasıyla ortaokul (2) ve üniversite mezunu (1) olduğu saptanmıştır. Deney grubunda hiçbir okul mezunu değil ve lisansüstü mezun baba eğitim durumuna rastlanmamıştır. Kontrol grubundaki öğrenci babaları sırasıyla en fazla ilkokul (11), lise (4), ortaokul (3) ve lisansüstü (1) mezunudur. Kontrol grubunda hiçbir okul mezunu değil ve üniversite mezunu baba eğitim durumu tespit edilmemiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumlarına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Aylık Ortalama Gelir	Geliri yok	0	0,0	0	0,0
	2000-3000	1	5,9	4	21,1
	3000-5000	4	23,5	9	47,4
	5000 ve üstü	12	70,6	6	31,6
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 6’a göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri 5000 TL ve üstü (12), 3000-5000 TL (4) ve 2000-3000 TL (1) aralığında yer almaktadır. Kontrol grubunda ise aylık ortalama gelir düzeyinin en fazla 3000-5000 TL (9) arasında olduğu, ardından 5000 TL ve üstü (6) ve 2000-3000 TL (4) gelirin bulunduğu tespit edilmiştir. Her iki grupta da “geliri yok”, seçeneğinin işaretlenmediği görülmüştür.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ailedeki Kişi Sayısına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Ailedeki Kişi Sayısı	2	0	0,0	0	0,0
	3	1	5,9	1	5,3
	4	4	23,5	9	47,4
	5 ve üstü	12	70,6	9	47,4
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre deney grubunun ailelerinde 5 ve üstü (12), 4 kişi (4) ve 3

bireyin (1) bulunduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun ailelerinde ise sırasıyla 5 ve üstü (9), 4 (9) ve 3 (1) kişinin yer aldığı görülmüştür. Deney grubunda ailedeki kişi sayısının en fazla 5 ve üstü olduğu tespit edilmiştir. Ailedeki kişi sayısı incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda 2 kişilik kombinasyonlara rastlanmamıştır.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Annenin Mesleği	Ev Hanımı	15	88,2	16	84,2
	Devlet Memuru	1	5,9	0	0,0
	Serbest Meslek	1	5,9	3	15,8
	Emekli	0	0,0	0	0,0
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleğine yer verilmiştir. Buna göre deney grubunda annelerin en çok ev hanımı (15) olduğu saptanmıştır. Devlet memuru (1) ve serbest meslek (1) sahibi olan anneler, sayıca az ve eşit orandadır. Kontrol grubunda ise ev hanımı olan annelerin (16) tıpkı deney grubunda olduğu gibi çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Kontrol grubunda annelerin en az serbest meslek (3) sahibi olduğu tespit edilmiştir. Her iki grupta da emekli anneye rastlanmamıştır. Ayrıca kontrol grubunda devlet memuru anne de bulunmamaktadır.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Babanın Mesleği	İşsiz	0	0,0	0	0,0
	Devlet Memuru	2	11,8	1	5,3
	Serbest Meslek	14	82,4	16	84,4
	Emekli	1	5,9	2	10,5
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleğiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Deney grubundaki babaların çoğu serbest meslek (13) sahibidir. Devlet memuru (2) ve emekli (2) babalar sayıca az ve eşit orandadır. Kontrol grubunda da

deney grubu ile benzer biçimde serbest meslek (14) sahibi babalar yoğunluktadır. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının bir kısmının emekli (2) ve devlet memuru (1) olduğu da tespit edilmiştir. İşsiz öğrenci babalarına deney ve kontrol grubunda rastlanmamıştır.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	9	52,9	14	73,7
	Hayır	8	47,1	5	26,3
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 10’da öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına dair bilgilere yer verilmiştir. Deney grubunda okul öncesi eğitim alan öğrenci sayısı (9) ile okul öncesi eğitim almayan öğrenci sayısının (8) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda okul öncesi eğitim alan öğrenci sayısının (14) okul öncesi eğitim almayanlardan (5) fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olma Durumlarına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Evde Kendinize Ait Odanız Var mı?	Var	8	47,1	3	15,8
	Yok	9	52,9	16	84,2
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde kendilerine ait odalarının olma durumlarına dair bilgilere yer verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kendilerine ait odalarının olmama (9) ve kendilerine ait odaları olma (8) sayıları birbirine yakındır. Kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunun kendilerine ait odalarının bulunmadığı (16), kendisine ait odası olan öğrenci sayısının (3) sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar / Laptop / Tablet Olma Durumlarına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Bilgisayar/ Tablet Evinizde Var mı?	Bilgisayar	6	35,3	7	36,8
	Laptop	1	5,9	0	0,0
	Tablet	8	47,1	12	63,2
	Yok	2	11,8	0	0,0
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde bilgisayar / laptop / tablet olma durumlarına dair bilgilere yer verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin evinde sırasıyla en çok tablet (8) ve bilgisayar (6) ve laptop (1) bulunmaktadır. Ayrıca iki öğrencinin evinde bilgisayar / laptop / tablet yoktur. Kontrol grubunda ise öğrencilerin evlerinde sırasıyla tablet (12) ve bilgisayar (7) olduğu, laptop (0) seçeneğinin işaretlenmediği ve evinde bilgisayar / tablet olmayan öğrenciye rastlanmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan her iki grupta da en fazla tablet seçeneğinin işaretlendiği tespit edilmiştir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bağlantısı Olma Durumlarına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Evinizde İnternet Bağlantısı Var mı?	Var	16	94,1	19	100,0
	Yok	1	5,9	0	0,0
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 13’te öğrencilerin evlerinde internet bağlantısının olup olmama durumlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından evde internet bağlantısı var (16), en az ise yok (1) seçeneğinin işaretlendiği görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin tamamının evinde (19) internet bağlantısı bulunmaktadır.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Gün İçinde İnternette Geçirdikleri Süreye Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Gün İçinde İnternette Geçirilen Zaman	30 dk. ile 1 saat	7	41,2	5	26,3
	1 saat ile 2 saat	7	41,2	5	26,3
	2 saat ve üzeri	3	17,6	9	47,4
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 14’te öğrencilerin gün içinde internette geçirdikleri süreye dair bilgilere yer verilmiştir. Deney grubunda öğrencilerin sırasıyla internette 30 dk. ile 1 saat (7), 1 saat ile 2 saat (7) ve 2 saat ve üzeri (3) zaman geçirdikleri görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 2 saat ve üzeri (9), 30 dk. ve 1 saat (5) ve 1 saat ile 2 saat (5) zaman geçirdiği tespit edilmiştir. Tabloya göre deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre internette daha az zaman geçirmektedir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İnterneti Kullanma Amacına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
İnternetin Kullanılma Amacı	Ödevler	12	70,6	9	47,4
	Oyun Oynamak	0	0,0	2	10,5
	Sosyal Medyada Zaman Geçirmek	4	23,5	7	36,8
	Diğer	1	5,9	1	5,3
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 15’te internetin kullanım amacı olarak deney grubunda en çok ödevler (12), sosyal medyada zaman geçirmek (4) ve diğer (1) seçeneği işaretlenmiştir. Kontrol grubunun tercihlerinin sırasıyla ödevler (9), sosyal medyada zaman geçirmek (7), oyun oynamak (2) ve diğer (1) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sık Kullandığı Sosyal Medya Araçlarına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Sık Kullanılan Sosyal Medya Araçları	Yotube	10	58,8	9	47,4
	Instagram	7	41,2	8	42,1
	Whatsapp	0	0,0	0	0,0
	TİKTOK	0	0	2	10,5
	Diğer	0	0,0	0	0,0
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 16’da öğrencilerin sık kullandığı sosyal medya araçlarına dair bilgilere yer verilmiştir. Deney grubunda sırasıyla en çok Youtube (10), Instagram (7) seçeneklerinin işaretlendiği görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise en çok Youtube (9), Instagram (8) ve TİKTOK (2) kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Ait Çocuk Kitabı Sayısına Dair Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Öğrenciye Ait Çocuk Kitabı Sayısı	1-3	2	11,8	0	0,0
	3-6	2	11,8	2	10,5
	6-9	1	5,9	1	5,3
	9 ve üstü	12	70,6	16	84,2
	Toplam	17	100,0	19	100,0

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğrencilere ait çocuk kitabı sayısı yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin sırasıyla 9 ve üstü (12), 1-3 (2), 3-6 (2) ve 6-9 (1) çocuk kitabı bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin 9 ve üstü (16), 3-6 (2) ve 6-9 (1) çocuk kitabı olduğu görülmektedir. Her iki grupta da en az 6-9 (1) çocuk kitabı seçeneğinin işaretlendiği tespit edilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde öntest olarak kullanılan “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” puanları birbirine en yakın iki 6. sınıf şubesi seçilmesi

koşulunun gerçekleştirilmesinde öncelikle normallik testinin (Shapiro-Wilk) daha sonra Bağımsız Örneklem T testinin sonuçlarından yararlanılmıştır:

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin BT ve TDYTÖ Öntest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
BT	6/B	19	64,6	13,6	,452	67,5	-1,104	-,838
	6/C	17	62,2	19,4	,123	61,5	-,368	-,237
TDYTÖ	6/B	19	97,6	20,4	,087	98,0	-1,137	-1,446
	6/C	17	100,7	15,4	,066	105,0	-,484	-,060

Tablo 18’de görüldüğü üzere “örneklem sayısı 50’den az olduğu durumlarda” istatistiksel olarak son derece güçlü bir sınavıcı olan Shapiro-Wilk Testi uygulanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2020, 42). Başarı Testi (BT) öntest puanlarının normallik dağılımlarını kontrol etmek için uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları 6/B için $p = ,452$; $p > 0.05$, ve 6/C için $p = ,123$, $p > 0.05$ olduğundan dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Basıklık (kurtosis) değerinin 6/B’de $-,838$, 6/C’de $-,237$ ve çarpıklık (skewness) değerinin 6/B’de $-1,104$, 6/C’de $-,368$ olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği için Shapiro-Wilk Testi sonuçları 6/B için $p = ,087$; $p > 0.05$ ve 6/C için $p = ,066$; $p > 0.05$ olduğundan dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Basıklık (kurtosis) değerinin 6/B’de $-1,446$, 6/C’de $-1,137$ ve çarpıklık (skewness) değerinin 6/B’de $-1,137$, 6/C’de $-,484$ olduğu tespit edilmiştir.

Her iki grubun da çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 2 referans aralığında yer alması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir (George, Mallery, 2016; Hair ve diğ., 2014). Aynı zamanda Q-Q Plot grafiklerinde verilerin 45 derecelik açılar etrafında kümelenmesi, %95 güven aralığının verilmesi, mod, medyan ve aritmetik ortalamanın birbirine yakın değerlere sahip olması, sezgisel olarak da normal dağılımın bulunduğu göstergeleri arasında sayılmaktadır.

Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin BT VE TDYTÖ Öntest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Sınıf	N	İstatistik	Levene Testi	P	T
BT	6/B	19	,148	,123	,666	-,434
	6/C	17	,114			
TDYTÖ	6/B	19	,914	,184	,617	,504
	6/C	17	,899			

***p>0.05**

Tablo 19’da görüldüğü üzere 6/B ve 6/C şubelerinin “BT” Bağımsız Örneklem T Testi sonuçlarının $p=,666$; $p > 0.05$ ve “TDYTÖ” $P=,617$; $p > 0.05$ olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için” (Büyüköztürk ve diğ., 2020, 39) kullanılan Bağımsız Örneklem T Testi ile ($p > 0.05$ olduğundan %95,0 güvenle $H_0: \mu_1 = \mu_2$, H_0 hipotezi reddedilemez.) iki grup puanı arasında mânidar bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları birbirine en yakın iki 6. sınıf şubesinden puanı diğerine göre daha düşük olan (6/C) deney grubu, yüksek olan ise (6/B) kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünleri

Çalışmada kullanılacak çocuk edebiyatı ürünleri belirlenirken bazı ölçütler dikkate alınmıştır:

- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) yer alan ve öğrencilerin zihinsel, ruhsal, toplumsal, kişisel ve ahlaki gelişimine uygun içerikleri barındıran ürünlerle,
- Türk yazarlarca kaleme alınmış eserlerle,
- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) yer alan “Temalar ve Konu Önerileri”ne uygun konuları içeren,
- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 6. sınıf için öngörülen metinlerden nesir biçiminde kaleme alınan öykü, roman, masal ve deneme türleriyle,
- Sınıf ortamında öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirebilecek etkinliklerin hazırlanabilmesine imkân tanıyan 30 metnin yer aldığı bir havuz

oluşturulmuştur. Daha sonra alanyazın taranarak 12 maddelik ölçüt listesi ile hazırlanan “Metin Seçimi Uzman Görüş Formu” (bkz. Ek 5) vasıtasıyla seçilen metinler 3 alan uzmanı ve 3 Türkçe öğretmeni (1 - 5 puan) tarafından puanlanmıştır. Mevcut form en düşük 12 en yüksek 60 puan alınabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Toplam puanı en yüksek olan 10 metin araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir.

Tablo 20: Metin Seçimi Uzman Görüşleri

Metin Seçimi Uzman Görüşleri							
Metinler	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Toplam Puan
M1	60	59	53	58	59	60	356
M2	58	56	54	58	60	54	340
M3	52	58	55	60	58	51	335
M4	54	52	53	52	51	53	334
M5	52	55	56	59	51	58	331
M6	55	57	52	51	49	50	314
M7	56	53	50	52	49	51	311
M8	51	50	48	50	56	52	307
M9	52	54	50	49	51	48	304
M10	40	49	51	52	50	47	299

Tablo 20’de görüldüğü üzere çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünülen sınıf etkinliklerinin yapılandırılması amacıyla oluşturulan metin havuzu içinden çalışmada kullanılmak üzere uzman görüşleri doğrultusunda en yüksek puanı alan 10 metin seçilmiştir.

Seçilen metinlerin isimleri, yazarları, kitap ve yayınevi isimlerine dair bilgilere tablo 21’de yer verilmiştir:

Tablo 21: Araştırmada Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünleri

Metin	Yazar	Kitap	Yayınevi
Renkler Ölmüyordu	Cemal Süreya	Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi	Yapı Kredi Yayınları
Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü	Miyase Sertbarut	Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü	Altın Kitaplar
Zeytin Çiçeklerine İnanın	Ahmet Büke	Kırlangıç Zamanı	Can Çocuk
İstanbul'u Kuran İstanbul	Figen Yaman Coşar	Masalistanbul	Erdem Çocuk Yayınları
Gülen Sakız Ağacı	Koray Avcı Çakman	Gülen Sakız Ağacı	TUDEM Yayınları
Bir Kutu Güneş	Nur İçözü	Güneşe Tırmanan Çocuk	Altın Kitaplar
Türk Boylarının Damgaları	Özgür Aras Tüfek	Bir Kelime Seyyahı	Erdem Çocuk
Temel Reis Ispanağı Yoğurtsuz Yer	Yalvaç Ural	Temel Reis Ispanağı Yoğurtsuz Yer	Yapı Kredi Yayınları
Kayıp Simit	Birsen Ekim Özen	Profesör Kip ile Türkçe	Timaş Çocuk
İçinden Gülen Çocuk	Necati Güngör	Sevgili Öğretmenim	Günışığı Kitaplığı
Kardeş Başaklar	Mehtap Kabataş	Bildiğin Gibi Değil	Nesil Çocuk Yayınları

3.4. Veri Toplama Araçları

- Kişisel Bilgi Formu
- Başarı Testi
- Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
- Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Uygulama öncesinde öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri alınan “Kişisel Bilgi Formu”nun içeriğinde ebeveynlerin eğitim durumu, mesleği, ortalama aylık gelir, ailedeki kişi sayısı, evde bilgisayar, internet, çocuk kitabı olup olmaması, sık kullanılan sosyal medya araçları gibi demografik değişkenler yer almıştır.

3.4.2. Başarı Testi

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Testi” kullanılmıştır. Test, 6 çoktan seçmeli, 3 boşluk doldurmalı, 1 doğru - yanlış, 1 işaretlemeli, 1 de 3 alt boyutlu kısa cevaplı maddeden oluşmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bulunan (2019) “Yetkinlikler”, “Özel Amaçlar”, “Öğrenme Öğretme Yaklaşımı” ile 6. sınıf “dinleme kazanımlarına” ve Bloom Taksonomisi basamaklarına uygun olarak hazırlanan, öntest ve sontest olarak kullanılan Başarı Testi ile uygulamanın hedeflenen amacı karşılayıp karşılayamama durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Başarı Testi’nin geliştirilmesi ve nihai şeklini alması sürecinde bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu, testin kapsam geçerliğini artırmak için kullanılan tekniklerden biridir (Büyüköztürk, Çokluk ve diğ., 2020). Taslak olarak geliştirilen 20 soruluk madde havuzu, 3 alan uzmanı ile 3 Türkçe öğretmeninin görüşüne (bkz. Ek 7) sunulmuştur. Alan uzmanlarının ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda testten 7 madde çıkartılmış, 2 maddenin içeriği değiştirilmiş ve teste 1 madde eklenerek 13 soruluk şeklini almıştır. Mevcut test önce 6. sınıfta öğrenim gören 5 öğrenciye uygulanarak soru içeriklerinin anlaşılabilirliğinde herhangi bir problem olmadığı tespit edilmiştir. Ardından pilot uygulama ile deney ve kontrol grubunda yer almayan 20 öğrenciye uygulanan testten yordayıcılığı az olan 1 soru çıkartılarak 12 maddeden oluşan “Başarı Testi”ne son şekli (bkz. Ek 3) verilmiştir.

Tablo 22: Başarı Testi Belirtke Tablosu

Sorular	Dinleme Kazanımları	Bloom Taksonomisi
1. Madde	T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.12.Dinleme stratejilerini uygular.	Hatırlama
2. Madde	T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.12.Dinleme stratejilerini uygular.	Hatırlama
3. Madde	T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.12.Dinleme stratejilerini uygular.	Hatırlama
4. Madde	T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.12.Dinleme stratejilerini uygular.	Kavrama
5. Madde	T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.12.Dinleme stratejilerini uygular.	Kavrama
6. Madde	T.6.1.1. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.5. Dinlediklerinin / izlediklerinin konusunu belirler.	Kavrama
7. Madde	T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.10. Dinlediklerinin / izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	Değerlendirme
8. Madde	T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.10. Dinlediklerinin / izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.6.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Uygulama

Tablo 22- devam

9. Madde	T.6.1.3.Dinlediklerini /izlediklerini özetler.	Çözümleme
	T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	
	T.6.1.6. Dinlediklerinin /izlediklerinin ana fikrini /ana duygusunu tespit eder.	
	T.6.1.10. Dinlediklerinin /izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	
10. Madde	T.6.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Değerlendirme
	T.6.1.2. Dinledikleri /izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	
	T.6.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	
	T.6.1.10. Dinlediklerinin /izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	
11. Madde	T.6.1.6. Dinlediklerinin /izlediklerinin ana fikrini /ana duygusunu tespit eder.	Değerlendirme
	T.6.1.10. Dinlediklerinin /izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	
	T.6.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	
	T.6.1.3.Dinlediklerini /izlediklerini özetler.	
12. Madde	T.6.1.6. Dinlediklerinin /izlediklerinin ana fikrini /ana duygusunu tespit eder.	Yaratma
	T.6.1.10. Dinlediklerinin / izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	
	T.6.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	
	T.6.12.Dinleme stratejilerini uygular.	

Öğrencilerin “Başarı Testi”nde yer alan sorulara verdiği yanıtların değerlendirilme sürecinde “bağımsız kodlayıcı” olarak belirlenen 3 alan uzmanının puanlarının ortalamaları alınarak yapılan korelasyon analiziyle çalışmanın güvenirlik katsayısı artırılmaya çalışılmıştır. SPSS 23.0 Paket Programı marifetiyle “Inter-Class (kümeler / sınıflar Arası) Korelasyon Katsayısı” (Intraclass Correlation Coefficient) analizi yapılarak puanlayıcılar arası tutarlılık durumu tespit edilmiştir. Tablo 23’te ilgili analizin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 23: Puanlayıcılar Arası Tutarlılığı Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi

Inter-Class Korelasyon Katsayısı							
Başarı Testi (Öntest-Sontest)							
	Inter-Class Korelasyon ^b	95% Güven Aralığı		F Test with True Value 0			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	df1	df2	Sig
Tek Ölçümler	,987 ^a	,978	,993	231,530	35	70	,000
Ortalama Ölçümler	,996	,992	,998	231,530	35	70	,000
Tek Ölçümler	,999 ^a	,998	1,000	3346,186	35	70	,000
Ortalama Ölçümler	1,000	,999	1,000	3346,186	35	70	,000

Inter-Class (kümeler / sınıflar arası) Korelasyon Katsayısı'nın 0.5'ten küçük değerler alması zayıf güvenilirliği, 0.5 ile 0.75 arasındaki değerler orta düzeyde güvenilirliği, 0.75 ile 0.90 arasındaki değerler iyi güvenilirliği ve 0.90'dan büyük değerler mükemmel güvenilirliği göstermektedir (Başpınar ve Gürbüz, 2000; Koo ve Li, 2016). Tablo 23'e göre Inter-Class (kümeler / sınıflar arası) Korelasyon Katsayısı'nın % 95 güven aralığıyla ICC=1.000 > 0.90 olması "mükemmel uyuma" işaret etmektedir. Bu sonuç, Başarı Testi için güvenlik artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Başarı Testi için kullanılacak olan dinleme metninin seçimi için 3 alan uzmanı ile 3 Türkçe öğretmeninden "Başarı Testi Metin Seçimi Uzman Görüş Formu" (bkz. Ek 6) vasıtasıyla 5 metni alanyazın taranarak oluşturulan 13 ölçüt çerçevesinde (1-5 puan arası) puanlayarak değerlendirmeleri istenmiştir. Mevcut form en düşük 13, en yüksek 65 puan alınabilecek şekilde düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda en yüksek puanı alan metin, Başarı Testi'nde kullanılmıştır.

Tablo 24: Başarı Testi Metin Seçimi Uzman Görüşleri

Başarı Testi Metin Seçimi Uzman Görüşleri							
Metinler	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Toplam Puan
M1	61	59	63	62	58	64	367
M2	51	54	53	49	55	52	314
M3	43	51	46	50	54	55	299
M4	47	44	50	49	52	51	293
M5	50	48	49	46	49	44	286

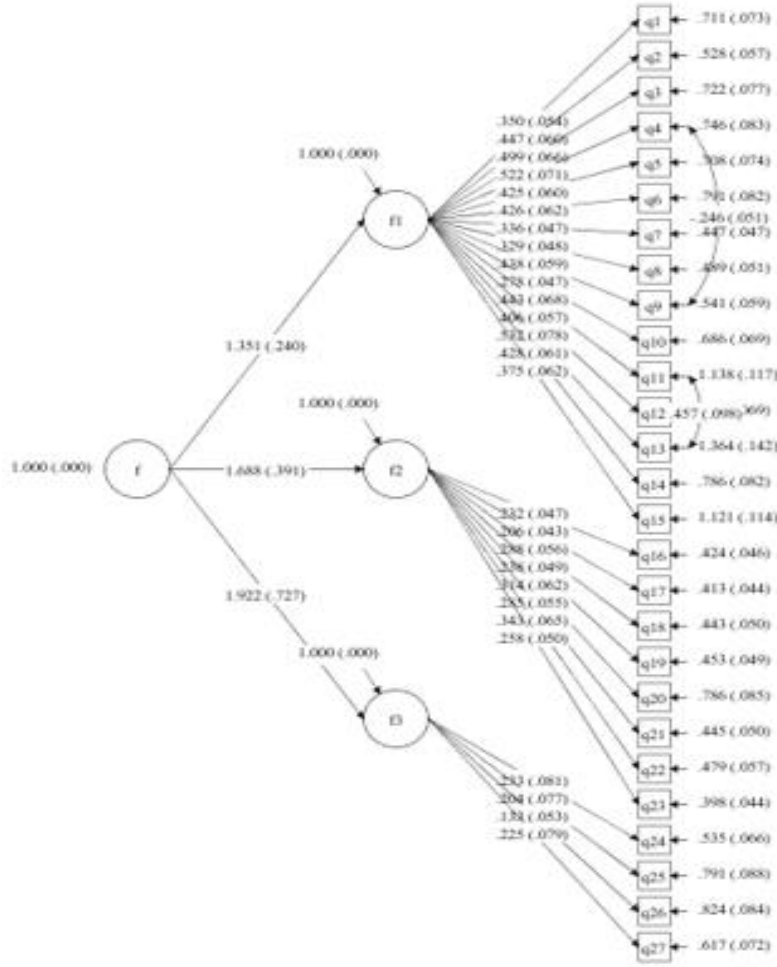
3.4.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 5’li likert olarak ve “Tamamen katılıyorum” = 5, “Katılıyorum” = 4, “Kararsızım” = 3, “Katılmıyorum” = 2 ve “Hiç katılmıyorum” = 1 şeklinde yapılandırılan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Derse Yönelik İlgi ve Sevgi”, “Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar ve “Derse Yönelik Etkinlikler” olmak üzere 3 boyutlu olarak tasarlanmıştır.” Derse Yönelik İlgi ve Sevgi” boyutunda 15 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. maddeler), “Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar” boyutunda 8 madde (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23. maddeler) ve “Derse Yönelik Etkinlikler” boyutunda ise 4 madde (24, 25, 26, 27. maddeler) yer almaktadır.

Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından yürütülen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin Geçerlik çalışmasında $\chi^2 = 610.08$, RMSEA=0.066, GFI=0.85, SRMR=0.072, CFI=0.86, NNFI=0.85 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0.915 olduğu belirlenmiştir. İç tutarlılık katsayıları; “Derse Yönelik İlgi ve Sevgi” boyutu için 0.927, “Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar” boyutu için 0.842 ve “Derse Yönelik Etkinlikler” boyutu için 0.732’dir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu, ölçmek istediği tutumu yansıttığı ve Türkçe dersine yönelik tutumu ölçebilecek özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Topçuoğlu Ünal, Köse, 2014, 239-245). Akçam (2019) tarafından ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin GFI değerinin 0.83, AGFI değerinin 0.80, RMSEA değerinin 0.075, SRMR değerinin 0.066, Cronbach Alfa değerinin de 0.81 olduğu tespit edilmiş, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkben ve Gündeğer (2021) tarafından da doğrulayıcı faktör analizi ile güvenirlik için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır ve “doğrulayıcı faktör analizi” sonuçlarının Topçuoğlu Ünal ve Köse’nin (2014) DFA sonuçları ile örtüştüğü belirlenmiştir ($X^2 = 1002.68$, $p = 0.000$, $sd = 321$, $X^2 / sd = 3.12$, RMSEA = 0.074, RMR = 0.081, SRMR = 0.063, GFI = 0.84, AGFI = 0.81, CFI = 0.94, NFI = 0.92, NNFI = 0.94). Buna göre hesaplanan Cronbach Alfa katsayılarının ölçeğin tümü için 0.90; Derse Yönelik İlgi ve Sevgi boyutu için 0.88; Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar boyutu için 0.76 ve Derse Yönelik Etkinlikler boyutu için 0.66 olduğu saptanmıştır.

Bu çalışma kapsamında TDYTÖ için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Çünkü farklı gruplarda geçerliği kanıtlanmış bir testin, yapılan yeni uygulamada da geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile kanıtlanması gerekmektedir (Suhr, 2006; Tavşancıl, 2019). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik çalışması kapsamında MPlus 8.0 Programı ile ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur. “TYPE=General;” ile gözlenen değişkenler, sürekli gizil değişkenler ve gözlenen değişkenler ile sürekli gizil değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Kullanılan ölçekte 5'li derecelendirme bulunduğundan kestirim yöntemi olarak “ESTIMATOR=ML;” (Maximum likelihood) seçilmiştir (Yılmaz Koğar, Koğar, 2022, 6).

Uygulanan istatistiksel işlem sonucunda RMSEA= 0.072, CFI= 0.831, SRMR= 0.064 değerlerine ulaşılmıştır. Uyum indekslerinin yükseltilmesi amacıyla MPlus 8.0 Programı'nda yer alan “WITH Statements” bölümünde yer alan modifikasyon önerileri doğrultusunda ölçeğin 4-6. ve 11-13. maddeleri arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Bu işlem nihayetinde ölçeğin uyum indeksleri RMSEA= 0.067, CFI= 0.856, TLI=0.841, SRMR= 0.062 ve $\chi^2 = 613$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre RMSEA VE SRMR değerleri 0.08'den küçük olduğundan iyi uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda χ^2 / sd değerinin 3'ün altında olması da çok iyi uyuma işaret etmektedir (Schumacker, Lomax, 2010). GFI ve TLI değerlerinin de 1 değerine yakın olması iyi uyumu göstermektedir (Jöreskog, Sörbom, 2001; Kline, 2005). Elde edilen bulguların, Topçuoğlu Ünal ile Köse'nin (2014) çalışmasıyla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Mevcut göstergeler, modelin kabul edilebilirliğine işaret etmektedir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizine dair yol diyagramı şekil 16'da yer almaktadır:



Şekil 16: TDYTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı

Güvenirlilik, bir testin, ya da ölçüm yapmak için kullanılan herhangi bir aracın ne kadar tutarlı olduğudur. Cronbach Alfa, güvenilirliğin iç tutarlılık olarak adlandırılan özel bir ölçüsüdür. Her bir maddeden alınan puanlarla, testten alınan puan ne kadar tutarlı bir şekilde birlikte değişiyorsa, bu ölçünün değeri o kadar yüksek olur (Salkind, 2019, 106-111). Bu nedenle beklenen Cronbach Alfa katsayısının 0.70'ten büyük olmasıdır (George, Mallery, 2016). Tablo 25'te uyum indekslerine dair referans değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 25: Cronbach Alfa Katsayısı Referans Değerleri

Güvenirlilik Katsayısı (α) Referans Değerleri	
≥ 0.9	Mükemmel
$0.7 \leq \alpha < 0.9$	İyi
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Kabul edilebilir
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Zayıf

Tablo 25'e göre α değeri ≥ 0.9 olduğunda güvenilirlik "mükemmel", $0.7 \leq \alpha < 0.9$ olduğunda "iyi", $0.6 \leq \alpha < 0.7$ durumunda "kabul edilebilir", $0.5 \leq \alpha < 0.6$ ise "zayıf" olarak yorumlanmaktadır. Bu çalışmada tespit edilen Cronbach Alfa katsayısı ise şöyledir:

Tablo 26: TDYTÖ Cronbach Alfa Güvenirlik İç Tutarlılık Katsayısı

TDYTÖ	Madde Sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı
Derse Yönelik İlgi ve Sevgi	15	$\alpha = 0.860$
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	8	$\alpha = 0.919$
Derse Yönelik Etkinlikler	4	$\alpha = 0.741$
Ölçek Geneli	27	$\alpha = 0.909$

Tablo 26'da görüldüğü üzere Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik testinin yapıldığı bu araştırmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için $\alpha = 0.909$ olarak belirlenmiştir. Üçboyutlu ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının "Derse Yönelik İlgi ve Sevgi" boyutu için $\alpha = 0.860$ "Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar" boyutu için $\alpha = 0.919$ ve "Derse Yönelik Etkinlikler" boyutu içinse $\alpha = 0.741$ olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için $\alpha = 0.909$ yani mükemmel uyum olarak belirlenmiştir. Üç boyutlu olarak yapılandırılan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı "Derse Yönelik İlgi ve Sevgi" boyutu için $\alpha = 0.860$ ile iyi, "Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar" boyutu için $\alpha = 0.919$ ile mükemmel ve "Derse Yönelik Etkinlikler" boyutu içinse $\alpha = 0.741$ ile iyi olarak tespit edilmiştir. Referans değerler ile mevcut sonuçlar değerlendirildiğinde ($\alpha = 0.909 > 0.70$) ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu" için ilk etapta 13 sorudan oluşan bir havuz oluşturulmuş ve mevcut maddeler 3 alan uzmanı ile 3 Türkçe öğretmeninin görüşüne (bkz. Ek 8) sunulmuştur. Bu form, uzmanların görüşü ışığında 8 soruluk son şeklini almıştır. Hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu" önce 6. sınıfta öğrenim gören 5 öğrenciye uygulanmış ve ilgili

formda yer alan madde içeriğinin anlaşılabilirliğinde sorun yaşanmadığı tespit edilmiştir. Ardından pilot uygulama ile 20 kişiden oluşan bir öğrenci grubuna tatbik edilmiştir. Araştırma kapsamında çalışmanın son bölümünde “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” deney grubuna uygulanarak çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinliklerine dair öğrencilerin duygu ve düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından her madde yüksek sesle okunarak öğrencilerin mevcut maddeleri cevaplarken herhangi bir tesir altında kalmamaları amacıyla özgür iradelerine saygı duyulduğu vurgulanmış, gerçek duygu ve düşüncelerini açıklamaları için gerekli izahat yapılmıştır. Görüşme, görülmeyenin fark edilmesi ve görülenlere dair alternatiflerin açıklanması gibi güçlü özelliklere sahip bir teknik (Glesne, 2020) olduğundan bu sayede çalışma sonuçlarının açıklanması noktasında daha derinlikli bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında izlenen yol şu şekildedir:

- Öncelikle çoklu medya destekli eğitim, çocuk edebiyatı metinleri, düşünen sınıf etkinlikleri, dinleme becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır.
- Ders planlarının içeriğinde kullanılacak ön güdüleyiciler (beyin fırtınası, soru-cevap, animasyon, afiş vb.) belirlenmiş, daha sonra öğrencilere dinletilecek metinlerden yola çıkılarak LearningApps uygulaması sistemine üye olunup etkinlikler oluşturulmuştur. “Kendini değerlendirme” bölümü marifetiyle öğrencilere derste hangi adımların izlendiği, hangi etkinlik ve düşünme biçimlerinin kullanıldığı ile ilgili çeşitli sorular hazırlanmıştır.
- Ardından çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin dinleme becerisine etkisini deneysel uygulama öncesi ve sonrasında ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Başarı Testi hazırlanmış ve altı alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçme aracı düzenleme yapılarak bazı sorular yeniden yapılandırılmıştır.
- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Topçuoğlu Ünal ve Köse'nin (2014) geliştirdiği Türkçe Derine Yönelik Tutum ölçeği için ölçek geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

- Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi” Formu hazırlanmıştır.
- Öğrencilerin çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine dair düşüncelerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından “Öğrenci Görüşme Formu” hazırlanarak 6 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda mevcut form yeniden yapılandırılıp son şeklini almıştır.
- Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulundaki beş 6. sınıf şubesine öntest uygulanarak Başarı Testi ve TDYTÖ puanları birbirine en yakın iki 6. sınıf şubesinin biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
- Deney grubuna çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri haftada bir ders saati olmak üzere 10 hafta uygulanmış, kontrol grubunda ise Türkçe öğretmeni tarafından müfredata uygun standart eğitim gerçekleştirilmiştir.
- Deneyisel uygulama sonrasında hem deney hem de kontrol grubuna BT ve TDYTÖ son test olarak tatbik edilmiştir.
- Nicel veriler analiz edildikten sonra araştırmanın nitel boyutu kapsamında deney grubuna “Öğrenci Görüşme Formu” uygulanmıştır.

3.5.1. Gerekli İzinlerin Alınması

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ni kullanmak için elektronik posta yoluyla ölçek sahiplerinin izinlerine başvurulmuştur. Daha sonra Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler “Etik Kurulu Onayı” (bkz. Ek 1), İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden “Araştırma ve Ölçek Uygulama İzni” (bkz. Ek 2) ve “Veli Onam Formu” ile uygulama için ailelerin oluru alınmıştır.

3.5.2. Öntest Olarak Anketlerin Uygulanması

İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet ortaokulunda bulunan beş 6. sınıf şubesine 8-11 Şubat 2022 tarihlerinde öntest olarak “Başarı Testi” (BT), “Kişisel Bilgi Formu” (KBF) ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)” uygulanmıştır. Mevcut testler için 21.01.2020 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi”nde yer alan (17. madde) **“Veri toplama araçlarının uygulanması için gereken süre bir ders saatini geçmeyecektir.”** ifadesi gereği toplam 1 ders saati ayrılmıştır.” Öğrencilere bir

dinleme metni bir defa okunmuş, daha sonra “Başarı Testi Yönergesi” açıklanmıştır. “Başarı Testi” ve “TDYTÖ” için yirmişer dakika süre tanımlanmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” öğrencilere dağıtılmış, form içeriğinde bulunan maddelerin aileleriyle birlikte cevaplanması istenmiştir. Daha sonra KBF araştırmacı tarafından öğrencilerden toplanmıştır.

3.5.3. Eğitim Programını Uygulama Süreci

Deney grubuna 16 Şubat 2022 ile 7 Haziran 2022 tarihleri arasında -günlük eğitim planlarına ek olarak- araştırmacı tarafından hazırlanan 10 ders planında yer alan çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan ve LearningApps uygulamalarıyla desteklenen düşünen etkinlikleri haftada bir ders saati (40 dk.) olmak üzere toplam 10 hafta uygulanmıştır. Uygulama öncesi “Veli Onam Formu” ile öğrenci ailelerinden çalışmayı gerçekleştirmek için gerekli izinler alınmıştır. Mevcut formlarda araştırmacının kim olduğu, araştırmanın amacı ve içeriği, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu gibi bilgilere yer verilmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrenciler ise rutin Türkçe derslerine devam etmiştir.

Ders planları; yapılandırmacı yaklaşım gereğince öğrencileri aktif kılan, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirici nitelikteki metinler ve etkinlikler çerçevesinde şekillenmiştir. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için düşünme biçimleri eğitimleri örnekler üzerinden uygulamalı olarak buluş yoluyla öğrencilere duyumsatılmaya çalışılmıştır.

Derslerde kullanılacak dinleme metinleri ve etkinliklerinde; teknolojik farkındalık, doğa sevgisi, çarpık kentleşme, mültecilik, iletişim, dil bilinci gibi temalar ele alınmıştır. Çocuk edebiyatı metinleri seçilirken; çocuğun yaş, ilgi ve seviyesi ile eserin sanatsal duyarlılıkla Türk yazarlarca hazırlanmış olması ve öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirici özellikler taşıması kriterleri gözetilmiştir.

Deneyisel uygulamalarda poster, karikatür, resim, kısa animasyon gibi materyaller ve beyin fırtınası, soru-cevap, zihin haritası gibi teknikler kullanılarak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Metnin okunmasından önce öğrencilere dinleme öncesi çalışmalarından (başlıktan / resimden / animasyondan içeriği tahmin etme, soru sorma vb.) biri veya birkaçı uygulanmıştır. Dinleme metni Türkçe dil kurallarına uygun şekilde sesli olarak okunmuş, öğrencilerden dinleme sırasında çeşitli çalışmaları uygulamaları istenmiştir (not alarak dinleme, anahtar kelimeleri belirleme

vb.). Ardından LearningApps uygulamasında yer alan etkinlikler arasında -25 maddelik içerikten az olmamak şartıyla- en az 4 etkinlik (Kim Milyoner Olmak İster?, Kelime Avı, Rüzgâr gibi Geçti, Sayı Doğrusu Oluşturma vb.) araştırmacı tarafından öğrencilere sunulmuş, parmak kaldıran öğrenciler arasından, araştırmacının seçtiği talebelerden veya oluşturulan grupların sözcüleri tarafından akıllı tahtada görülen etkinlik maddelerine, önce sesli olarak cevap verilmiş, ardından doğru olduğu düşünülen cevaplar işaretlenmiş / yazılmıştır. Her etkinliğin sonunda “cevapları kontrol” butonuyla (yeşil ve kırmızı renkler) öğrencilere yanıtlarla ilgili geri bildirim sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden toplanan veriler, MPlus 8.0 (Muthén, Muthén, 2017), Microsoft Excel 2016 ve SPSS-23.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. “Araştırmalarda yapılan istatistiksel testlerin, koşullar elverdiğince, öncelikle parametrik test olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından istenen bir durum” (Can, 2020, 83) olduğundan normallik varsayımının sağlandığı koşullarda istatistiksel analizler için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Çünkü parametrik yöntemler parametrik olmayanlara göre daha güçlü istatistiklerdir; örneğin iki ortalama farkını belirlemede daha doğru sonuçlar ortaya koyar. Ayrıca “parametrik istatistiklerde Tip II hatasına ilişkin olasılık olan β hatası daha düşüktür” (Çakıcı Eser, 2022, 3). “Nonparametrik analizlerde ise araştırma bulgusuna Tip- II hata karışma olasılığı daha yüksektir” (Seçer, 2015, 46). Verilerin analizinde kullanılacak parametrik veya nonparametrik testlere karar verebilmek için öncelikle deney ve kontrol gruplarının (grup içi ve gruplar arası) öntest ve sontest puanları hesaplanmış ve mevcut puanların dağılımlarının normallik varsayımlarını karşılama durumları yordanmıştır. Bunun için kriter olarak Shapiro-Wilk Testi’ne başvurularak deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermeme durumları belirlenmiştir. Ayrıca Normal Q-Q Plot Grafiği, Detrended Q-Q Plot Grafiği, ortalama ve medyan değerleri arasındaki ilişki ile çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Çalışmada homojenlik varsayımının test edilmesi amacıyla normalliğe duyarlı olmaması hasebiyle sıklıkla tercih edilen (Tabachnick, Fidell, 2020) “Levene Testi” verilerine de yer verilmiştir. Çünkü “SPSS’te Bağımsız Örneklem T Testi yapılırken aynı anda varyansların homojenliği varsayımı, otomatik

olarak Levene Testi ile test edilebilmekte” (Bursal, 2019, 71) ve bu test ile elde edilen istatistiğe ilişkin anlamlılık değerinin > 0.05 olması varyansların homojenliği için kanıt” (Çakıcı Eser, 2022, 22) olarak değerlendirilmektedir. Deney ve kontrol grubunun (gruplar arası) “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest ve son test puanları arasında mânidar bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem T Testi” (Independent Sample T Test) kullanılmıştır. Mevcut analizlerde Bağımsız Örneklem T Testi’nin yapılabilmesi için şu üç koşulun karşılanması gerekmektedir:

- ✓ “Bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar, aralık veya oran ölçeğindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir.
- ✓ Bağımlı değişkene ait ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir.
- ✓ Ortalama puanları karşılaştırılacak olan örneklem ilişkisizdir” (Büyüköztürk ve diğ., 2020,39).

Aynı zamanda normallik varsayımının sağlandığı durumlarda hem deney hem de kontrol grubunun öntest ve son test puanlarının grup içinde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla “Bağımlı Örneklem T Testi”ne (Paired Samples T Testi) de başvurulmuştur. “Bağımlı Örneklem T Testi, aynı gruba ait iki ortalama arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır” (Kilmen, 2020, 228) ve ilgili testin uygulanabilmesi için şu varsayımların karşılanması gerekir:

- ✓ “Bağımlı değişkene ait puanlar en az aralık ölçeğindedir.
- ✓ İlişkili iki ölçüm setine ait fark puanları normal bir dağılım göstermektedir” (Büyüköztürk ve diğ., 2020, 69).

Araştırmada gruplar arası puan analizinde normallik varsayımının karşılanamadığı durumlarda nonparametrik testlerin içinde en güçlü olanlarından biri (Landers, 1981) olan Mann-Whitney U Testi’nden yararlanılmıştır. Çünkü Mann-Whitney U Testi normal dağılım göstermeyen iki grup arasındaki medyanı karşılaştırmak için yaygın olarak kullanılır (Sundjaja, Shrestha, Krishan, 2021).

Grup içi puan analizleri içinse Bağımlı Örneklem T Testi’nin alternatifi “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi”ne başvurulmuştur. Farkların yönü kadar miktarını da dikkate alması nedeniyle İşaret Testi’nden daha güçlü olduğu kabul edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, “gözlemlerin ortalamasını veya ortanca (median) arasındaki farkların anlamlılığını” test etmek için kullanılır (Büyüköztürk ve diğ., 2020; Güçlü, 2020, 209; Siegel, 1997).

“Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerin (anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık gelir, evdeki kişi sayısı, annenin mesleği, babanın mesleği, okul öncesi eğitim alma durumu, öğrencinin kendisine ait odasının olma durumu, evde bilgisayar / laptop / tablet olma durumu, evde internet bağlantısı olma durumu, gün içinde internette geçirilen zaman, internetin kullanılma amacı, sık kullanılan sosyal medya araçları, öğrenciye ait çocuk kitabı sayısı) “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest ve sontest fark puanlarına etkisinin olma durumunu tespit etmek için “2 değerli değişkenler” arasındaki ilişki için “Bağımsız Örneklem T Testi”, “3 ve daha fazla değişkenler” için ise “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”na verilen cevaplar, içerik analizi tekniği kullanılarak 2 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Mevcut ham veriler puanlayıcılar tarafından üçer defa okunduktan sonra çeşitli kodlar oluşturulmuştur (Glesne, 2020). Daha sonra elde edilen kodlardan yola çıkılarak bazı temalar / kategoriler tespit edilmiştir (Strauss, Corbin, 2014).

Aynı veri seti üzerinde farklı kodlayıcıların benzer kodlamalar yapması ve mevcut kodlamaların birbiriyle uyumlu olması araştırmanın iç tutarlılığının sağlanması açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle çalışmada yer alan nitel verilerin analiz sürecinde kodlayıcıların birbirinden bağımsız yapmış oldukları kodlamalar arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunan hususlar saptanarak bunlar üzerinde Miles ve Huberman (2019) tarafından geliştirilen “Güvenirlilik Formülü” ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) uygulanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %89,1 olarak belirlenmiştir. İçsel tutarlılığın %80’in üzerinde çıkması (Miles, Huberman, 2019, 64) araştırmanın nitel boyutunun da yüksek düzeyde güvenilir olduğunun delili olarak kabul edilmektedir.

3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın nicel boyutunda geçerlik ve güvenilirliği kapsamında,

- Seçilen örneklemin seçiliş nedeni ve nasıl seçildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Araştırmada nicel veri toplama araçlarından “Başarı Testi” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”nun geliştirilmesi ve nihai şeklini alması sürecinde çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik kapsamında hem belirtke tablosu hazırlanmış hem de uzman görüşlerine başvurulmuştur. Başarı Testi’nde

kullanılacak metin seçimi sürecinde önce alanyazın taranarak 13 maddelik ölçüt listesi hazırlanmıştır. Daha sonra “Başarı Testi Metin Seçimi Formu” 3 alan uzmanı, 3 Türkçe öğretmenine sunularak onlardan metinleri ölçüt listesi çerçevesinde 1 ile 5 puan aralığında puanlayarak değerlendirmeleri (bkz. Ek 6) istenmiştir. Toplam puanı en yüksek olan metin “Başarı Testi” için dinleme metni olarak seçilmiştir. Bu yöntemle çalışmanın iç geçerliği sağlanmıştır.

- Hazırlanan çevrim içi etkinliklerin uygunluğunun tespitinde uzman görüşünden yararlanılmış, onlardan gelen dönütler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında yapılan düzeltmeler yeniden alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Bu uygulamalar ile araştırmanın kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Ardından üç haftalık bir pilot uygulama yapılarak mevcut uygulamanın işleyişi test edilmiş, sorunlu olduğu düşünülen bazı hususlarda (kısaltma kullanma, süre vb.) gerekli görülen düzenlemeler tesis edilmiştir.
- Öntest-sontest olarak kullanılacak ölçme araçları (Başarı Testi, TDYTÖ, Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu) önce 5 öğrenciye uygulanarak onlardan maddeleri “okunabilirlik ve anlaşılabilirlik” açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Test içeriklerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra ölçme araçlarının işlevliliğinin test edilmesi amacıyla farklı bir okulda 20 öğrenci ile pilot uygulama yapılarak soru içerikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin cevapları incelenerek testlerin geçerli ve güvenilir ölçüm yaptığı teyit edilmiştir.
- Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin geçerlik çalışması için TDYTÖ, 210 öğrenciye uygulanarak ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılabilmesi için gerekli veri (toplam madde sayısının 5/10 katı veri) toplanmış ve ardından MPlus 8.0 Programı ile gerçekleştirilen istatistiksel işlem sonucu model uyum indeks düzeylerinin yüksek oranda uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik için SPSS 23.0 Paket Programı ile Cronbach Alfa Testi yapılarak mevcut ölçeğin araştırma için uygun olduğu belirlenmiştir.
- Bulguların açıklanması ve verilerin analizi süreci titizlikle ele alınmış, test puanları araştırmacı haricinde iki alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Başarı Testi öntest-sontest puanları 3 farklı puanlayıcı tarafından puanlanmış ve puanlayıcılar arası güvenirliliğin belirlenmesi amacıyla Inter-Class (kümeler / sınıflar arası)

Kolerasyon Katsayısı Analizi'nden yararlanılmıştır. Mevcut test sonucunda puanlayıcılar arası yüksek güvenilirlik düzeyinin (%95) bulunduğu tespit edilmiştir.

- Sonuç kısmının geliştirilmesinde elde edilen verilerle benzer araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılması tekniğinden faydalanılmıştır.

3.8. İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Araştırmanın nitel boyutunda inandırıcılık ve aktarılabilirlik kapsamında,

- “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”nun analiz sürecinde belirlenen temalar ve kodlar 2 alan uzmanı tarafından kodlanmış, daha sonra Miles ve Huberman Formülü'nden (2019) yararlanılarak mevcut kodlar karşılaştırılarak uyum yüzdeleri belirlenmiştir. Uyum yüzdeleri katsayısının %89,1 ile yüksek düzeyde güvenilir olduğu tespit edildikten sonra görüş ayrılığı bulunan kodlar üzerinde gerçekleştirilen tartışma neticesinde çalışma içeriğine en uygun olduğu düşünülen kodlar oy birliği ile seçilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- Çalışmada kullanılacak çocuk edebiyatı ürünlerinin türlerinin ve metinlerin belirlenmesinde alanyazın taramasından, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'ndan ve alan uzmanlarının görüşünden yararlanılmıştır. Öncelikle 350 çocuk kitabı incelenmiş ve uygulanacak deneysel işlemin gerçekleştirilmesine en uygun olan metinlerin seçimi için ilk olarak 30 metinden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra alanyazında metin değerlendirme ölçütleri ile ilgili kaynaklar taranmış, 12 maddelik bir ölçüt listesi hazırlanmıştır. Ardından 3 alan uzmanı ve 3 Türkçe öğretmeninden mevcut ölçütler bağlamında metinleri puanlamaları istenmiştir. Düşünen sınıf etkinliklerinin oluşturulmasına imkân tanıyan toplam puanı en yüksek olan 10 metin seçilmiştir.
- Araştırmada 17 öğrenci bulunması çalışmanın inandırıcılığını artıran hususlar arasında sayılmaktadır.
- Amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem tekniğinin seçilmesi araştırmanın aktarılabilirliğini artıran unsurlardır.

3.9. Düşünen Sınıf Etkinlikleri

Düşünen sınıf etkinliklerin hazırlanmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda yer alan dinleme kazanımlarından, 3/B (+1D) Modeli'nden, revize edilen Bloom Taksonomisi'nden (2001), LearningApps uygulamasından, yapılandırmacı yaklaşımdan, düşünme biçimlerinden (yaratıcı, eleştirel, derin, empatik ve analogik düşünme), Adalar, 2021; Aytan ve diğ., 2020; Benzer 2021; Crawford ve diğ., 2009; Dilekli, 2019; Erdem ve Sarsar, 2020; Fisher, 2022; Paul ve Elder, 2012; Rithchhart, 2015; Sever, Kaya ve Aslan, 2013; Tosun, 2016; Yeşil, 2020'den yararlanılmıştır.

Tablo 27: Düşünen Sınıf Etkinlikleri

Uygulama	Beklenti Oluşturma	Bilgiyi İnşa Etme ve Birleştirme		Kendini Değerlendirme
		Dinleme Metni	Etkinlikler	
1. Hafta	-Beyin Fırtınası -Soru – Cevap	Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü	-Kim Milyoner Olmak İster? -Doğru / Yanlış -Derin Düşünelim! -Metin Üzerine İşaretleme -Slogan Yazma	-Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme biçimlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?
2. Hafta	-Animasyon Seyretme Soru - Cevap	Gülen Sakız Ağacı	-Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım. -Kim Milyoner Olmak İster? -Cümleleri Sıralama -Çengel Bulmaca -Metne Başlık Bulma	-Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme yöntemlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?
3. Hafta	-Karikatür Yorumlama -Soru – Cevap	Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer	-Sayı Doğrusu -Rüzgâr Gibi Geçti. -Resimden Tahmin Et! -Kelime Bulmaca -Ortak ve Farklı Yönleri Bulma	- Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme yöntemlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?

Tablo 27 - devam

4. Hafta	-Seyredilen Kısa Filmle İlgili Soruları Cevaplama	Zeytin Çiçeklerine İnanın	-Seyrederken Cevapla! -Bul bakalım. -Kim Milyoner Olmak İster? -Kelime Avı -Simgeyi Bul!	- Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme yöntemlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?
5. Hafta	-Zihin Haritası -Soru - Cevap	İstanbul'u Kuran İstanbul	-Bilgi Yarışı -Kim Milyoner Olmak İster? -Gruplara Doğru Eşleştirme -Derin Düşünelim! -Kutudaki Cümleyi Kulaktan Kulağa Aktar!	- Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme yöntemlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?
6. Hafta	-Anı Anlatma -Soru - Cevap	Renkler Ölmüyordu	-Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım. -Kelime Yığını -Çengel Bulmaca -Rüzgâr Gibi Geçti! - Derin Düşünelim! -Balonda Saklı Soru	Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme yöntemlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?
7. Hafta	-Sınıflama -Soru - Cevap	İçinden Gülen Çocuk	-Bilgi Yarışı -At Koşusu -Cümle Sıralama -Derin Düşünelim! -Sınıfa Soru Hazırlama -Hikâye Tamamlama -Metne Başlık Bulma	Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme yöntemlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?
8. Hafta	-Kısa Video Seyretme -Tahmin Çalışması	Bir Kelime Seyyahı	-Boşluk Doldurmalı Metin -Çengel Bulmaca -Kelime Ağı -Türk Boyları Damgaları Bulma Etkinliği (grup)	Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme yöntemlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?

Tablo 27 - devam

9. Hafta	-Soru - Cevap	Kayıp Simit	-Tablodan Eşleştirme -Klasik Test -İzleyelim, Öğrenelim. -Bilgi Yarışı -Teşekkür Yazısı Hazırlama	Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme yöntemlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?
10. Hafta	-Soru – Cevap -Başıktan Tahmin	Bir Kutu Güneş	-Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım! -Rüzgâr Gibi Geçti. -Gruplu Yapboz -Derin Düşünelim -Sihirli Yollar Oyunu (Konuşma Etkinliği)	-Kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi? -Derste hangi adımları izlediniz? -Ders boyunca hangi düşünme yöntemlerini kullandınız? -Başka hangi etkinlikler kullanılabilir?

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlik isimleri, etkinlik sayıları ve düşündürücü sorularla ilgili içeriklere tablo 28’de değinilmiştir:

Tablo 28: Düşünen Sınıf Etkinlik İçerikleri

Hafta	Etkinlik Sayısı	Bazı Düşündürücü Soru Örnekleri
1. Hafta	- Kim Milyoner Olmak İster? (7 madde) -Doğru / Yanlış (doğru: 6 madde, yanlış: 7 madde) -Derin Düşünelim! (6 madde) -Metin Üzerine İşaretleme (6 madde) -Slogan Yazma (1 grup etkinliği)	- Sosyal medya araçları denilince aklınıza neler geliyor? -Sosyal medyanın olası tehlikeleri neler olabilir? -Kahramanın yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? -Kahramanın sözleri ile davranışları arasında bir çelişki var mı? -İki şey (yazar /Youtuber) arasında tercih yapmanız gerekseydi hangisini tercih ederdiniz? Niçin?

Tablo 28 - devam

2. Hafta	-Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım. (3 madde) -Kim Milyoner Olmak İster? (8 madde) -Cümleleri Sıralama (5 madde) -Çengel Bulmaca (5 madde) -Metne Başlık Bulma (1 madde)	-Sakız ağacının kesilmek istenmesi sizce niçin problem oluşturmaktadır? - Benzer bir durumla karşılaştıysanız nasıl davranırdınız? -Bu kararı almanızdaki temel sebep nedir? -Sizce ağacı kesmek isteyenlerin bakış açısı nasıl değiştirilebilir? Bu amaçla neler yapılabilir? -Hikâyedeki hangi karakter olmak isterdiniz? Niçin? -Hikâyedeki olayın gerçek yaşamda gerçekleşme olasılığı var mı? Niçin? - Yazar, metnin başlığını “Gülen Sakız Ağacı” olarak belirlemiş. Peki, siz bu metne nasıl bir başlık önerirsiniz?
3. Hafta	-Sayı Doğrusu (7 madde) -Rüzgâr Gibi Geçti. (5 madde) -Resimden Tahmin Et! (4 madde) -Kelime Avı (2 madde) -Hangi Bilgi Türünün Daha Güvenilir Olduğuna Yönelik Bir Metin Yazma (1 Grup Etkinliği)	-Geçmişte atalarımız zehirlenme tehlikesine karşı hangi çözümlere başvuruyordu? Bugün de bu gibi önlemlerden yararlanmak doğru mu? Niçin? -Bu fikri savunmana neden olan delillerin var mı? -Yaşanan sorun için günümüzde kullanılabilecek olası çözüm önerileri neler? - Bunlardan hangisini uygulayabileceğinizi düşünüyorsunuz? Niçin? --...cevabının sorusu sizce neler olabilir? -Sizce bu hikâyenin en önemli bölümü neresidir? Niçin?

Tablo 28 - devam

4. Hafta	-Seyrederken Cevapla! (5 madde) -Bul Bakalım! (5 madde) -Kim Milyoner Olmak İster? (6 madde) -Kelime Avı (7 madde) -Simgeyi Bul! (1 madde) -Savaşları Durduralım! (Savaşları Durdurmak İçin Alternatif Çözümlerin Yer Aldığı Kısa Bir Metin Yazma) (1 Grup Etkinliği)	-Çocuğun duyduğu sesler önce neydi, sonra neye dönüştü? -Çocuk karton kutudan çıktıktan sonra niçin şaşırdı? -Kedi karton gemiye niçin binmek istemedi? -Bu probleme benzer problemler neler olabilir? -Savaşları durdurmak için hangi yeni fikirler geliştirdiniz? -Bu yeni fikirleri bir araya getirerek daha farklı fikirler üretebilir misiniz? -Sizce hangisi en iyi çözüm, niçin? -Siz böyle bir durumda kalsaydınız nasıl davranırdınız?
5. Hafta	-Bilgi Yarışı (2 madde) -Kim Milyoner Olmak İster? (6 madde) -Gruplara Doğru Eşleştirme (6 madde) -Derin Düşünelim! (5 madde) -İstanbul'da Yaşamının Olumlu ve Olumsuz Yönlerini Söyle! (1 Grup Etkinliği) -Hayalindeki İstanbul'u Anlat! (1 madde)	-İstanbul'da yaşamakla ilgili olarak bu sınıflamayı yapmaktaki amacımız sizce ne olabilir? -Bu kararı vermenizdeki en önemli sebep sizce nedir? -Bu kararın olası sonuçları sizce neler olabilir? -Bu fikir nasıl eyleme geçirilebilir? -“Bir şehrin yaşaması” ifadesiyle kastedilen sizce nedir? -Metinde imparator, insanların barış ve huzur içinde yaşayabileceği bir kent kurmak istiyor. Ancak bunun için ilk iş olarak neden şehrin etrafını surlarla çeviriyor? Burada bir çelişki var mı? -Hikâyedeki hangi karakter olmak isterdiniz? Niçin? -Hayalindeki İstanbul nasıl? Niçin böyle olmasını istiyorsun?

Tablo 28 - devam

6. Hafta	-Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım. (4 madde) -Kelime Yığını (5 madde) -Çengel bulmaca (4 madde) -Rüzgâr gibi geçti! (4 madde) - Derin düşünelim! (8 madde) -Balonda Saklı Soru (3 madde)	- Okulda öğrenilenler günlük yaşamda kullanılır mı? Bir örnekle düşüncelerinizi açıkla mısınız? -Metindeki durumun sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirilmesinin nedeni sizce ne olabilir? -“Konuşunca dil bilgisi çıkıyor ortaya.” sözüyle anlatılmak istenen ne olabilir? -Öyküde geçen “Otobüsler tıklım tıklım dolu. İçlerindeki her insan ayrı kişi; ayrı özlemleri var hepsinin, roman olmuyor mu bu?” ifadesiyle ne kastedilmiş olabilir? -Başlangıçta metnin kahramanına ağır gelen çantanın öykünün sonunda hafiflemesinin asıl sebebi sizce ne olabilir?
7. Hafta	-Bilgi Yarışı (3 madde) -At Koşusu (4 madde) -Cümle sıralama (6 madde) -Derin Düşünelim! (5 madde) -Sınıfa Soru Hazırlama (2 madde) -Hikâye tamamlama (1 madde) -Metne Başlık Bulma (1 madde) - Atasözlü Anagram Oyunu (1 madde)	- Metinde geçen "Lokuma sarılmış ilaç gibiydi onun ders işlemesi." ifadesiyle anlatılmak istenen sizce nedir? -Dinlediğiniz metinde geçen “Kendinne de iğne batırırdı bazen.” ifadesiyle anlatılmak istenen sizce nedir? -Dinlediğiniz metinde yazar, Vedat Bey aracılığıyla bir öğretmende bulunması gereken en önemli özelliğin ne olduğunu vurgulamış olabilir? Bunu nasıl anladınız? -Sizce bir öğretmende olması / olmaması gereken özellikler nelerdir? Niçin? -Vedat Bey’in yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? -Bu öyküye alternatif bir son yazsaydınız bu ne olurdu?

Tablo 28 - devam

8. Hafta	-Boşluk Doldurmalı Metin (8 madde) -Rüzgâr Gibi Geçti! (4 madde) -Çengel Bulmaca (7 madde) -Kelime Ağı (3 madde) -Türk Boyları Damgaları Bulma Etkinliği (grup etkinliği) -Şiir Yazma (1 grup etkinliği)	-Sizce öyküde Türklerin hayvanlarına damga vurmasının asıl sebebi ne olabilir? - Kaşgarlı Mahmut'un 1000 yıl sonra bile hatırlanmasının sebebi sizce ne olabilir? -O, bir bilgin olmak yerine savaşçı veya hükümdar olmayı tercih etseydi, bin yıl sonra hâlâ tanınabilir miydi? -Siz Kaşgarlı Mahmut'un yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız? -Sizce Kaşgarlı Mahmut'un eserinde yer alan bilgileri toplamak kolay mı? Niçin?
9. Hafta	-Doğru - Yanlış (7 doğru - 6 yanlış madde) -Gruplara Doğru Eşleştirme (15 madde) -Klasik Test (7 madde) -Kelime Avı (2 madde) -Emojilerle Anlat! (5 madde)	-Bu kavramlar arasındaki benzerlikler nelerdir? -Bu kavramlar arasındaki temel farklılıklar nelerdir? -Bu kavramların ayırt edici özellikleri nelerdir? -Bu kavramların yerine başka hangi kelimeler kullanılabilir? - Neden bu cevabı verdiniz? Doğru cevabın bu olduğunu düşünmeniz sebebi nedir? - Sizce bu hikayeyi yazan yazar, bu kavramların kullanıldığı başka öykülerden ilham almış olabilir mi? Bunu nasıl anladınız?
10. Hafta	-Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım! (4 madde) -Rüzgâr Gibi Geçti. (9 madde) -Gruplu Yapboz (15 madde) -Derin Düşünelim (5 madde) -Sihirli Yollar Oyunu (konuşma etkinliği)	-Sizce Cengiz elindeki aynayla ne yapmış olabilir? Bunu nasıl anladınız? -Cengiz'in Güneş'i kutuya saklamasının asıl nedeni sizce nedir? Bu durum öyküdekinden başka hangi sonuçlara sebep olabilir? -Öykünün başında, Güneş kaybolduğunda ve yeniden ortaya çıktığında hissedilen duygular sizce neler olabilir? -Bu durum yaşanırken Güneş konuşabilseydi sizce neler söylerdi? Niçin? -Öykünün başında ve sonunda insanların Güneşe yaklaşımındaki değişimin temel nedeni sizce ne olabilir? -Siz böyle bir sorun yaşasaydınız nasıl bir çözüm yolu bulurdunuz?

4. BULGULAR VE YORUM

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde kullanılan Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğrenci Görüşme Formu vasıtasıyla elde edilen veriler, nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Ardından çalışmada yer alan alt problemlere dair sonuçlar tablolardan yararlanılarak yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Dair Bulgular

Araştırma kapsamında deneysel işlem öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubuna uygulanan “Başarı Testi”nden ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen bulgular, öncelikle gruplar arası ve grup içi normallik testi ile, ardından gruplar arası ve grup içi öntest puanı, sontest puanı ve fark puanlarının karşılaştırılması marifetiyle analiz edilmiştir. Daha sonra mevcut bulgular, tablolarla özetlenerek referans değerlere uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarına Dair Bulgular

Bu bölümde öncelikle deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının normallik varsayımının sağlanmasına dair testlere başvurulmuştur. Ardından normal dağılımın sağlanma durumuna göre Bağımsız Örneklem T Testi veya Mann-Whitney U Testi’nden yararlanılmıştır.

4.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde verilerin normal dağılım gösterme durumu Shapiro-Wilk Testi incelenmiş, ardından deney ve kontrol grubunun Başarı Testi öntest puanları karşılaştırılmıştır. Uygulanan testlerden elde edilen bulgular tablolar vasıtasıyla açıklanmıştır:

Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Basıklık	Çarpıklık
Öntest	Deney	17	5,1	1,6	,128	5,1	-1,104	-,364
	Kontrol	19	5,3	1,1	,455	5,6	-,830	-,242

***p>0.05**

Tablo 29’da görüldüğü üzere Shapiro-Wilk Testi sonuçlarının deney grubu ($D_{\text{Öntest}}$) için $p = ,128$; $p > 0.05$, kontrol grubu ($K_{\text{Öntest}}$) için $p = ,455$, $p > 0.05$ olduğu belirlenmiş ve dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Deney grubunun ortalama (mean) ve ortanca (median) değerlerinin ($\bar{X} = 5,1$; median = 5,1) ve kontrol grubunun ortalama (mean) ve ortanca (median) değerlerinin ($\bar{X} = 5,3$; median = 5,6) birbirine yakın olması da dağılımın normallğine işaret etmektedir. Ayrıca normallik göstergesi olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin hem deney hem de kontrol grubunda -2 ile +2 arasında bulunması verilerin normal dağılım gösterdiğine delil oluşturmaktadır (George, Mallery, 2016; Hair ve diğ., 2014). Mevcut testte basıklık (kurtosis) değerinin deney grubunda ($D_{\text{Basıklık}}$) -1,104, kontrol grubunda ($K_{\text{Basıklık}}$) -,830 ve çarpıklık değerinin deney grubunda ($D_{\text{Çarpıklık}}$) -,364 ve kontrol grubunda ($K_{\text{Çarpıklık}}$) -,242 olduğu tespit edilmiştir. Normal Q-Q Plot grafiklerinde verilerin 45 derecelik bir açı etrafında kümelenmesi, Detrended Q-Q Plot Grafiğinde verilerin dağınık hâlde yer alması, %95 güven aralığının verilmesi, medyan ve aritmetik ortalamanın birbirine yakın değerlere sahip olması, sezgisel olarak da normal dağılımın bulunduğu göstergeleri arasında sayılmaktadır. Bu nedenle gruplar arası Başarı Testi öntest puanlarının incelenmesi için parametrik testlerden olan Bağımsız Örneklem T Testi’nin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	N	İstatistik	Levene Testi	Sig. (2 tailed)	T
Deney	17	,114	,123	,666	-,436
Kontrol	19	,148			

***p>0.05**

Tablo 30’da “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için” (Büyüköztürk ve diğ., 2020, 39) kullanılan Bağımsız

Örneklem T testi sonuçlarına göre $p = ,666$; $p > 0.05$, $t = -,436$; ± 2 ile %99.9 güvenle $H_0: \mu_1 = \mu_2$, H_0 hipotezi kabul edilerek iki grup puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Levene Testi ile de ($p = ,123 > p = 0,05$) varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir.

4.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumu Shapiro-Wilk Testi incelenmiştir. Ardından deney ve kontrol grubunun TDYTÖ öntest puanları karşılaştırılmıştır. Uygulanan testlerden elde edilen bulgular tablolar vasıtasıyla açıklanmıştır:

Tablo 31: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Öntest	Deney	17	3,7	,54	,041	3,8	-,255	-1,601
	Kontrol	19	3,6	,76	,069	3,6	-,075	-1,485

*** $p > 0.05$**

Tablo 31’de görüldüğü üzere TDYTÖ öntest puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçlarının deney grubu için $p = ,041$; $p < 0.05$ ve kontrol grubu için $p = ,069$; $p > .05$ olduğu belirlenmiştir. Normal dağılım koşulu (araştırmaya katılan gruplardan her ikisinin puanlarının $p > 0.05$ olması gerekliliği) sağlanamadığından dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle nonparametrik testlerden Mann-Whitney U Testi’ne başvurulmuştur.

Tablo 32: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest Puanlarına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Öntest	Deney	17	18,9	321,5	154,5	-,222	,824
	Kontrol	19	18,1	344,5			

*** $p > 0.05$**

Tablo 32’de Bağımsız Örneklem T Testi’nin nonparametrik testlerdeki karşılığı olan Mann-Whitney U Testi (Baştürk, 2016, 86) sonuçlarına göre $u = 154,5$, $z = -,222$ ve $p = ,824$; $p > 0.05$ olduğundan deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani null (yokluk / sıfır) hipotez (H_0) kabul edilerek alternatif hipotez (H_1) reddedilmiştir. Sıra ortalamalarının birbirine yakın değerler alması da bu durumun kanıtı niteliğindedir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarına Dair Bulgular

Araştırmanın deneysel uygulama sürecinin ardından deney ve kontrol grubunun Başarı Testi ve TDYTÖ sontest puanlarının normallik varsayımlarını karşılama durumları incelenmiştir. Ardından normal dağılımın sağlanma durumuna göre Bağımsız Örneklem T Testi veya Mann-Whitney U Testi'nden yararlanılmıştır. Mevcut testlerden elde edilen bulgular tablolar vasıtasıyla özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun Başarı Testi sontest puanlarının karşılaştırıldığı bu bölümde öncelikle Shapiro-Wilk Testi ile verilerin normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubunun Başarı Testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın oluşup oluşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulanan testlerden elde edilen bulgular tablolar vasıtasıyla açıklanmıştır:

Tablo 33: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Sontest Puanlarının Normal Dağılım Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Basıklık	Çarpıklık
Sontest	Deney	17	6,9	1,3	,004	7,5	,777	-1,294
	Kontrol	19	5,5	1,0	,939	5,5	-,137	-,339

***p<0.05**

Tablo 33'e göre p değerinin deney grubunda (ST_{Deney}) $p=,004$; $p<0.05$ ve kontrol grubunda ($ST_{Kontrol}$) $p=,939$; $p>0.05$ olduğu görülmektedir. Deney grubunun p değerinin $p<0.05$ olması nedeniyle normal dağılımın oluşmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar çarpıklık ve basıklık değerleri referans aralığında (± 2) yer alsa da araştırmada p değerinin temel alınması kriteri bulunduğundan normal dağılım koşullarının sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U Testi ile gruplar arası sontest puanları arasında anlamlı farkın oluşma durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 34: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Sontest Puanlarına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Öntest	Deney	17	24,4	416,0	60,0	-3,219	,001
	Kontrol	19	13,1	250,0			

***p<0.05**

Tablo 34’te yer alan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre $u = 60,0$; $z = -3,219$; $p = ,001$; $p < 0.05$ olduğundan null (yokluk / sıfır) hipotezi (H_0) reddedilerek deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiş ve alternatif hipotez (H_1) kabul edilmiştir. Sıra ortalaması ve sıra toplamı arasındaki puan farkı incelendiğinde mevcut farkın deney grubu lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerler, çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturduğunun göstergesi niteliğindedir.

4.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun TDYTÖ sontest puanlarının karşılaştırıldığı bu kısımda Shapiro-Wilk Testi ile verilerin normal dağılım gösterme durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubunun TDYTÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olup oluşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulanan testlerden elde edilen bulgular tablolar vasıtasıyla açıklanmıştır:

Tablo 35: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Sontest Puan Ortalamalarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Basıklık	Çarpıklık
Sontest	Deney	17	4,0	,41	,509	4,0	-,779	,035
	Kontrol	19	3,5	,90	,626	3,2	-,967	-,095

***p>0.05**

Tablo 35’e göre p değerinin deney grubunda (ST_{Deney}) $p = ,509$; $p > 0.05$ ve kontrol grubunda ($ST_{Kontrol}$) $p = -,626$; $p > 0.05$ olduğu görülmektedir. Mevcut veriler ışığında deney ve kontrol grubunun sontest puan ortalamalarına ilişkin verilerin her ikisinin de

normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda basıklık değerinin deney grubunda ($D_{Basıklık}$) -,779, kontrol grubunda ($K_{Basıklık}$) -,967 ve çarpıklık değerinin deney grubunda ($D_{Çarpıklık}$) ,035, kontrol grubunda ($K_{Çarpıklık}$) -,095 -yani referans değerler (± 2) arasında- olması, deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalama ve ortanca değerinin birbirine yakın değerler alması da normallik varsayımını destekleyen unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Normallik varsayımının karşılanması nedeniyle Bağımsız Örneklem T Testi ile gruplar arası son test puanları arasında anlamlı farkın oluşma durumu incelenmiştir.

Tablo 36: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Son test Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	N	İstatistik	Levene Testi	P	T
Deney	17	,114	,001	,039	2,151
Kontrol	19	,148			

*** $p < 0.05$**

Tablo 36’da görüldüğü üzere deneysel işlemin etkisinin sınındığı Bağımsız Örneklem T Testi sonuçlarına göre $p = ,39$; $p < 0.05$ ve $t = 2,151 > \pm 2$ olduğundan deney (ST_{Deney}) ve kontrol grubu ($ST_{Kontrol}$) arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Levene Testi p değerinin de $p = ,001$; $p < 0.05$ olması varyansların homojen dağılmadığını göstermektedir. Bu durumda null (yokluk / sıfır) hipotez (H_0) reddedilerek alternatif hipotez (H_1) kabul edilmiştir. Mevcut sonuçlardan yola çıkılarak deney grubunda uygulanan çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

4.1.3. Deney Grubunun Öntest-Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde deney grubunun Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-son test puanları karşılaştırılarak mevcut puanlar arasındaki fark ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle öncelikle deney grubunun öntest-son test puanlarının normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Ardından uygun istatistiksel işlemlerle deney grubunun öntest-son test puanları arasında anlamlı farkın oluşma durumu incelenmiştir.

4.1.3.1. Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında deney grubunun öntest-sontest puanları arasında dağılımın normalliğine karar verebilmek amacıyla Shapiro-Wilk Testi'ne başvurulmuştur. Daha sonra normallik varsayımının karşılanma durumu doğrultusunda uygun istatistiksel işlem seçilerek deney grubunda yer alan öğrencilerin Başarı Testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Analizlere ilişkin veriler ilgili tablolarda açıklanmıştır:

Tablo 37: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Basıklık	Çarpıklık
	17	5,1	1,6	,128	5,1	-1,104	-,364
	17	6,9	1,3	,004	7,5	,777	-1,294

*p<0.05

Tablo 37'de yer alan Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre (D_{öntest}) p=,128; p> 0.05, (D_{sontest}) p= ,004; p<0.05 olduğundan normallik varsayımı koşulunun karşılanmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 38: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Ortanca	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
	17	5,1	,00	,00	-3,622	,000
	17	6,9	9,0	,153,0		

*p<0.05

Tablo 38'de yer alan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre p= ,000; p<0.05, z= -3,622; > ± 2 olduğundan deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında, gözlemlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çoklu medya destekli düşünen sınıflar etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.3.2. Deney Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde deney grubunun TDYTÖ öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım durumlarını tespit edebilmek için Shapiro-Wilk Testi'nden faydalanılmıştır. Ardından deney grubunun öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığını ve varsa hangi ölçüm lehine olduğunu belirlemek amacıyla gerekli istatistiksel işleme başvurulmuştur. Analizlere ilişkin veriler ilgili tablolarda açıklanmıştır:

Tablo 39: Deney Grubu TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Basıklık	Çarpıklık
	17	3,7	,54	,509	3,8	-1,601	-,255
	17	4,0	1,3	,041	4,0	-,779	,035

Tablo 39'da yer alan Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre her ne kadar basıklık ve çarpıklık değerleri referans değerler dâhilinde yer alsada araştırmada esas alınan p değeri ($D_{\text{Öntest}}$) $p=,509$; $p> 0.05$ ve (D_{Sontest}) $p=,041$; $p<0.05$ olduğundan dağılımın normallik göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle nonparametrik testlerden olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 40: Deney grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Ortanca	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
	17	3,8	5,4	27,0	-2,345	,019
	17	4,0	10,5	126,0		

* $p<0.05$

Tablo 40'ta yer alan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre $p=,019$; $p<0.05$ ve $z=-2,345$; $> \pm 2$ olduğundan deney grubunun öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında, gözlemlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe

dersine yönelik tutumları üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.4. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde kontrol grubunun Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-sontest puanları karşılaştırılarak mevcut puanlar arasındaki fark ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle öncelikle kontrol grubunun öntest-sontest puanlarının normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Ardından uygun istatistiksel işlemlerle kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı belirlenerek farkın yönüne dair yorumlara yer verilmiştir.

4.1.4.1. Kontrol Grubu Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında kontrol grubunun Başarı Testi öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak için ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumunun belirlenmesi amacıyla Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Normallik varsayımının karşılanma durumu doğrultusunda uygun istatistiksel işlem seçilerek kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Başarı Testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tespit edilmiştir. Analizlere ilişkin veriler ilgili tablolarda açıklanmıştır:

Tablo 41: Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Normal Dağılımın Gösterme Durumuna Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Basıklık	Çarpıklık
	19	5,3	1,1	,455	5,6	,524	1,014
	19	5,5	1,0	,939	5,5	-,339	-,137

***p>0.05**

Tablo 41’de yer alan Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre ($K_{\text{Öntest}}$) $p=,455$; $p>0.05$ ve (K_{Sontest}) $p=,939$; $p>0.05$ olduğundan dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Ayrıca basıklık ($K_{\text{Öntest}}= 1,014$; $K_{\text{Sontest}}= -,137$) ve çarpıklık ($K_{\text{Öntest}}= ,524$; $K_{\text{Sontest}}= -,939$) değerinin referans aralığında (± 2) yer alması da dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Bağımlı Örneklem T Testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 42: Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına Dair Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	$\bar{X}$	T	P
	19	5,3	,500	,623
	19	5,5		

*p>0.05

Tablo 42’de yer alan Bağımlı Örneklem T Testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Testi öntest puanlarının ortalaması $\bar{X} = 5,3$ iken sontest puanlarının ortalaması $\bar{X} = 5,5$ ’e yükselmiştir. Ancak p=,623; p> 0.05 ve t=,500; ± 2 olduğundan iki ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı kabul edilmektedir.

4.1.4.2. Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında kontrol grubunun TDYTÖ öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olma durumunu incelemek için ilk olarak Shapiro-Wilk Testi ile verilerin normal dağılımı durumu belirlenmiştir. Normallik varsayımının karşılanma durumu doğrultusunda uygun istatistiksel işlem seçilerek kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TDYTÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tespit edilmiştir. Analizlere ilişkin veriler ilgili tablolarda açıklanmıştır:

Tablo 43: Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Basıklık	Çarpıklık
	19	3,6	,76	,455	3,6	1,014	,524
	19	3,5	,90	,939	3,2	-,967	-,095

*p>0.05

Tablo 43’te yer alan Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre kontrol grubunun öntest ve sontest puanları ($K_{\text{Öntest}}$) p=,455; P> 0.05 ve (K_{Sontest}) p= ,939; p>0.05 olarak tespit edilmiş ve dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Normal Q-Q Plot grafiğinde ortaya yatayla 45 derecelik açı yapan bir doğru çıkması da (Can,

2020, 91) normallik varsayımını destekleyen unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bu nedenle Bağımlı Örneklem T Testi'ne başvurulmasına karar verilmiştir.

Tablo 44: Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Dair Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	$\bar{X}$	T	P
	19	3,6	1,123	,276
	19	3,5		

* $p>0.05$

Tablo 44'te yer alan Bağımlı Örneklem T Testi sonuçlarına göre $p=,276$; $p<0.05$ ve $t= 1,123 \pm 2$ olduğundan alternatif hipotez (H_1) reddedilerek null (yokluk / sıfır) hipotez (H_0) kabul edilmiştir. Buna göre kontrol grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir.

4.1.5. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunun Başarı Testi öntest-sontest toplam puanı, aritmetik ortalamasına yer verilmiş ve öntest-sontest fark puanının incelenmesi yönteminden yararlanılmıştır (Fark puanı= Sontest puanı-öntest puanı). Fark Puanı Bağımsız Örneklem T Testi ile incelenmiştir. Çünkü deneysel işlemin etkililiğini test etmede kullanılan, hesaplama ve yorumlama bakımından en kolay olan teknik, iki grubun öntest-sontest fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için kullanılan Bağımsız Örneklem T Testidir (Kaptan, 1998; Karasar, 2022; Schafer, 1995'ten aktaran Büyüköztürk, 2016, 27).

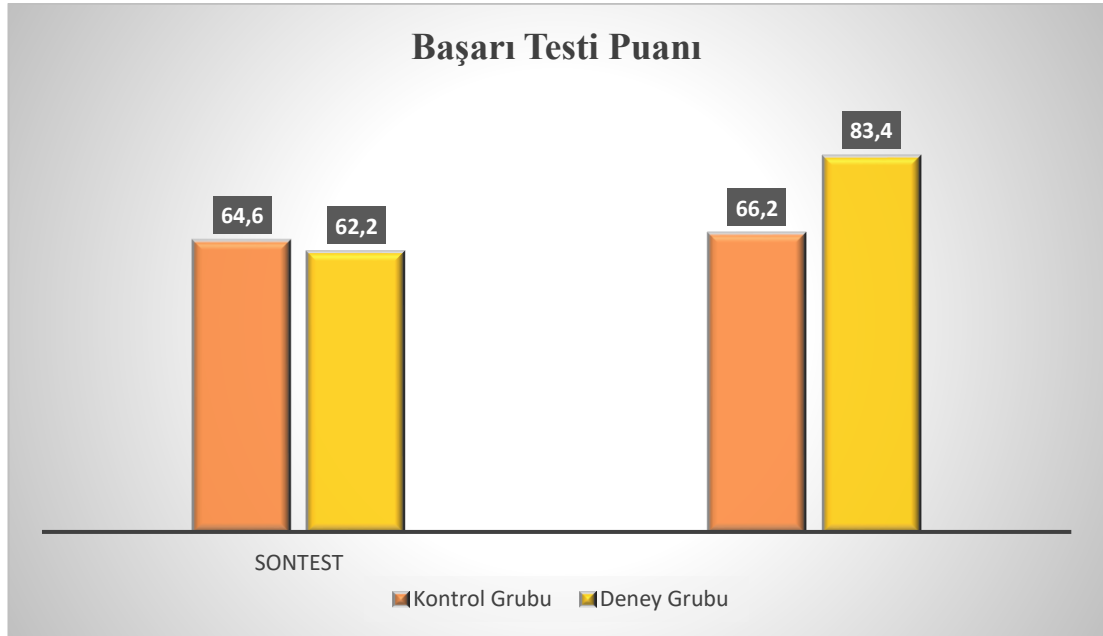
4.1.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Bu kısımda araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunun Başarı Testi öntest-sontest toplam puanlarına ve puan grafiğine yer verilmek suretiyle iki ölçüm arasındaki farkın net olarak gözler önüne serilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 45: Öğrencilerin Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	TP	SS	N	TP	SS
Deney Grubu	17	62,26	19,4	17	83,4	16,2
Kontrol Grubu	19	64,68	13,6	19	66,2	12,7

Tablo 45’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Başarı Testi öntest puan ortalamalarının deney grubunda ($D_{\text{Öntest}}$) $\bar{X} = 62,26$ ve kontrol grubunda ($K_{\text{Öntest}}$) $\bar{X} = 64,68$ olduğu saptanmıştır. Başarı Testi sontest puan ortalamalarının ise deney grubunda (D_{Sontest}) $\bar{X} = 83,4$ ve kontrol grubunda (K_{Sontest}) $\bar{X} = 66,2$ olduğu tespit edilmiştir. Buna göre deney grubunun sontest puanının öntest puanına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Her ne kadar kontrol grubunun sontest puanı öntest puanından yüksek olsa da bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre gerçekleştirilen uygulamanın deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerini pozitif yönde etkilediğini söylemek mümkündür.



Şekil 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest ve Sontest Toplam Puanları

Şekil 17’de deney ve kontrol grubunun Başarı Testi öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin çubuk grafik yer almaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubunun Başarı Testi öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken Başarı Testi sontest puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 46: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Fark	Deney	17	21,0	12,8	,089	18,5	,946	,091
	Kontrol	19	1,5	13,5	,052	-1,0	1,186	1,962

***p>0.05**

Tablo 46’ya göre Başarı Testi öntest-sontest fark puanlarının normal dağılım gösterme durumu ($n < 50$) Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Fark puanlarının deney grubunda (D_{Fark}) $p = ,089$; $p > 0.05$ ve kontrol grubunda (K_{Fark}) $p = ,052$; $p > 0.05$ olması dağılımın normal olduğunun göstergesidir. Çünkü p değerinin 0.05’ten büyük olması (“Normal dağılımla aralarında fark yoktur.” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilerek) normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2020, 91). Deney ve kontrol grubunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 referans aralığında yer alması ve Normal Q-Q Plot Grafiği’nde verilerin yatay düzleme 45 derecelik açıyla uzanması da normal dağılıma işaret etmektedir.

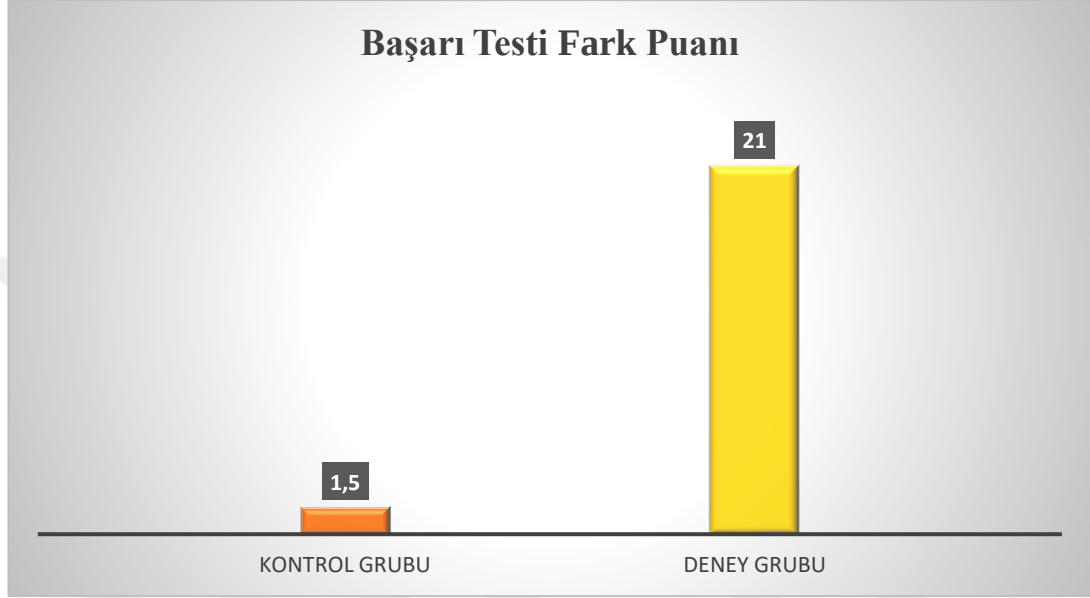
Tablo 47: Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	İstatistik	Levene Testi	P	T
Deney	17	21,0	,907	,863	0,00	4,458
Kontrol	19	1,5	,902			

***p<0.05**

Tablo 47’de yer alan Bağımsız Örneklem T Testi sonuçlarına göre $p = 0,00$; $p < 0.05$ ve $t = 4,458$; ± 2 olduğundan null (yokluk / sıfır) hipotez (H_0) reddedilerek alternatif

hipotez (H_1) kabul edilmiş, deney ve kontrol grubunun Başarı Testi öntest-sontest fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan deney grubunun Başarı Testi öntest-sontest fark puan ortalaması (D_{Fark}) $\bar{X}=21,0$ iken kontrol grubunun Başarı Testi öntest-sontest fark puan ortalamasının (K_{Fark}) $\bar{X}=1,5$ olduğu tespit edilmiştir. Buna göre farkın deney grubu lehine anlamlılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Başarı Testi Öntest Sontest Fark Puanları

Şekil 18’de deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest fark puanlarına dair çubuk grafik yer almaktadır. Buna göre deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir.

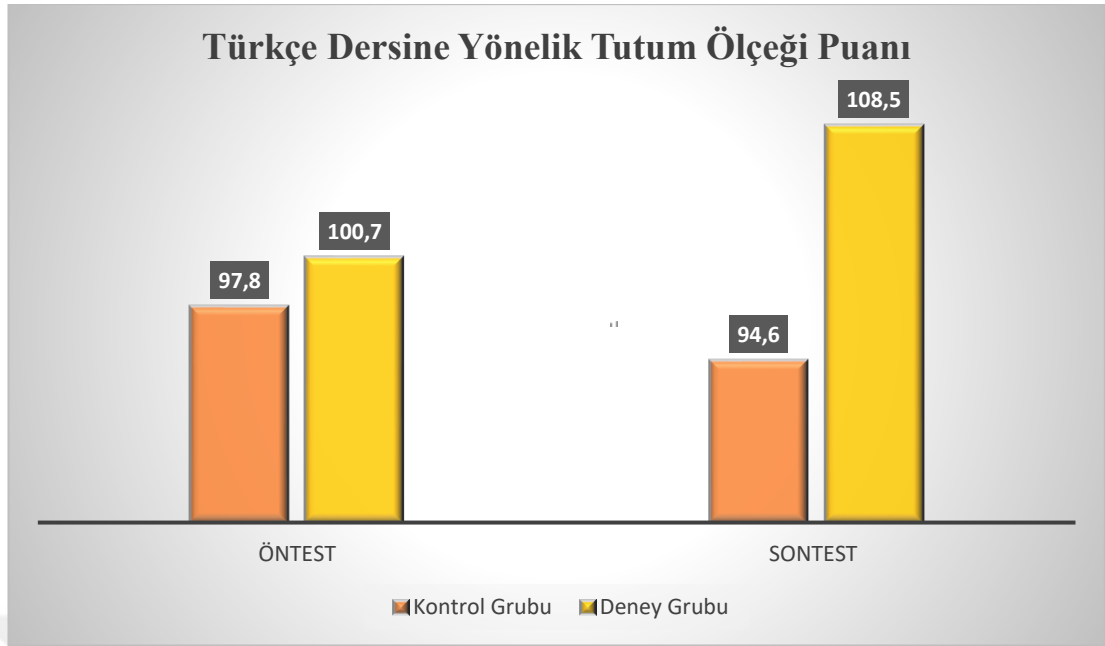
4.1.5.2. Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu kısmında deney ve kontrol grubunun TDTYÖ toplam puanları, aritmetik ortalamaları ve öntest-sontest fark puanları karşılaştırılarak deneysel işlemin TDYTÖ puanları üzerinde anlamlı fark oluşturma durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 48: Öğrencilerin TDYTÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	TP	SS	N	TP	SS
Deney Grubu	17	100,7	14,6	17	108,5	11,0
Kontrol Grubu	19	97,8	20,5	19	94,6	24,3

Tablo 48’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin TDYTÖ öntest puan ortalamalarının deney grubunda ($D_{\text{Öntest}}$) $\bar{X} = 100,7$ ve kontrol grubunda ($K_{\text{Öntest}}$) $\bar{X} = 97,8$ olduğu tespit edilmiştir. TDYTÖ sontest puan ortalamalarının deney grubunda (D_{Sontest}) $\bar{X} = 108,5$ ve kontrol grubunda (K_{Sontest}) $\bar{X} = 94,6$ olduğu saptanmıştır. Buna göre deney grubunun sontest puanının öntest puanına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Burada yapılan uygulamanın deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum sahibi olmalarına katkı sağladığını söylemek mümkündür. Kontrol grubunun sontest puanının ise öntest puanından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarının azaldığı ve puanların olumsuz tutuma doğru bir yönelim seyrettiği şeklinde değerlendirilebilir.



Şekil 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin TDYTÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanları

Şekil 19’da deney ve kontrol grubunun TDYTÖ öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin çubuk grafik yer almaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubunun TDYTÖ öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken TDYTÖ sontest puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 49: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına Dair Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	P	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Öntest Sontest	Deney	17	,28	,37	,163	18,5	,087	-1,163
	Kontrol	19	-,11	,45	,639	-1,1	-,545	,496

***p>0.05**

Tablo 49’da yer alan Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre deney grubunda $p = ,163$; $p > 0.05$ ve kontrol grubunda $p = ,639$; $p > 0.05$ olduğu ve dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çarpıklık değerinin deney grubunda ($D_{\text{Çarpıklık}}$),087, kontrol grubunda ($K_{\text{Çarpıklık}}$) -,545 ve basıklık değerinin deney grubunda ($D_{\text{Basıklık}}$) -1,163 ve kontrol grubunda ($K_{\text{Basıklık}}$) ,496, yani ± 2 referans aralığında olduğu tespit edilmiştir. Normal Q-Q Plots Grafiği’nde verilerin yatay düzleme 45 derecelik açıyla yerleştiği ve Detrended Normal Q-Q- Plots Grafiği’nde ise dağınık bir yayılım gösterdiği

görülmektedir. Bu bulgular da normallik varsayımının sağlandığının kanıtı niteliğindedir.

Tablo 50: Deney ve Kontrol Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarına Dair Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	N	İstatistik	Levene Testi	Sig. (2 tailed)	T
Deney	17	,923	,972	,006	2,908
Kontrol	19	,963			

***p<0.05**

Tablo 50’de yer alan Bağımsız Örneklem T Testi sonuçlarına göre $p=,006$; $p<0.05$, $t=2,908$; ± 2 olduğundan null (yokluk / sıfır) hipotez (H_0) reddedilerek alternatif hipotez (H_1) kabul edilmiş, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut farkın aritmetik ortalamalar doğrultusunda (deney grubu: $\bar{X}=,28$ > kontrol grubu: $\bar{X}=-,11$) deney grubu lehine anlamlılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde pozitif etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.6. Deney Grubunun Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deney grubunun Başarı Testi ve TDYTÖ öntest-sontest fark puanları “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen veriler doğrultusunda anne-baba eğitim durumu, aylık gelir, evdeki kişi sayısı, annenin-babanın mesleği, evde bilgisayar / laptop / tablet olma durumu, internette geçirilen süre, internetin kullanılma amacı, sık kullanılan sosyal medya araçları, öğrenciye ait çocuk kitabı sayısı bağımsız değişkenleri bakımından Bağımsız Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 51: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından Bağımsız Örneklem T Testi İle Karşılaştırılması

Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Okul Öncesi Eğitim	Evet	9	1,9	1,1	,600	,326
	Alma Durumu	8	1,5	1,2		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Kendine Ait Oda	Var	8	1,5	1,0	,801	,436
	Yok	9	1,9	1,1		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Evde İnternet Bağlantısı	Var	16	1,6	1,0	-1,784	,095
	Yok	1	3,5			

*p>0.05

Araştırmanın bu kısmında öğrencinin okul öncesi eğitim alması, evde kendine ait odasının olması, evde internet bağlantısının bulunması durumlarının Başarı Testi öntest-sontest fark puanları üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımsız Örneklem T Testi'nden yararlanılmıştır. Bağımsız Örneklem T Testinin seçilme nedeni analizde 2 değerli değişkenlerin (var / yok, evet / hayır) kullanılmasıdır.

Tablo 51'e göre öğrencinin "okul öncesi eğitim alması" (p=,326; p>0.05; t=,600; ±2), "evde kendisine ait odasının olması" (p=,436, p>0.05; t=,801, ±2) "evde internet bağlantısının bulunması durumlarının" (p=,095; p> 0.05; t= -1,784; ±2) "Başarı Testi" öntest-sontest fark puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 52: Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından ANOVA Testi İle Karşılaştırılması

Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Anne Eğitim Durumu	Hiç	2	2,6	1,1	3,107	,064
	İlkokul	6	1,7	1,2		
	Ortaokul	3	2,7	,40		
	Lise	6	1,0	,44		

Tablo 52 - devam

Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	7	2,1	1,1	,827	,502
	Ortaokul	2	1,8	1,7		
	Lise	7	1,5	,77		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Aylık Gelir	2000-3000	1	4,1	1,0	4,822	,026
	3000-5000	4	2,1	,82		
	5000 +	12	1,4	1,0		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Evdeki Kişi Sayısı	3	1	1,8		,694	,516
	4	4	1,2	,43		
	5 +	12	1,9	1,2		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Annenin Mesleği	Ev H.	15	1,7	1,0	1,569	,243
	Devlet M.	1	,50			
	Serbest M.	1	3,0			
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Babanın Mesleği	Devlet M.	2	,70	,29	5,479	,017
	Serbest M.	14	1,7	,88		
	Emekli	1	4,1			
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
İnternette Geçirilen Süre	30 dk. 1 saat	7	1,9	1,3	,221	,805
	1-2 saat	7	1,5	,93		
	2 saat +	3	1,7	,97		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Evde Bilgisayar / Laptop / Tablet	Bilgisayar	6	1,3	,93	3,086	,065
	Laptop	1	4,1			
	Tablet	8	1,9	,88		
	Yok	2	1,2	,88		

Tablo 52 - devam

Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
İnternetin Kullanılma Amacı	Ödev	12	1,7	1,0	,944	,412
	Sosyal M.	4	1,4	1,1		
	Diğer	1	3,0			
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Sık Kullanılan Sosyal Medya Araçları	Youtube	10	1,7	1,1	,344	,566
	Instagram	7	1,9	1,0		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Öğrenciye Ait Çocuk Kitabı Sayısı	1-3	2	2,6	1,1	,742	,546
	3-6	2	1,0	,67		
	6-9	1	1,5			
	9 +	12	1,7	1,1		

Tablo 52’de görüldüğü üzere deney grubunun Başarı Testi öntest-sontest fark puanları çeşitli değişkenler yönünden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre “anne eğitim durumu” ($p=,064$; $p>0.05$), “baba eğitim durumu” ($p=,502$; $p>0.05$), “evdeki kişi sayısı” ($p=,516$; $p>0.05$), “annenin mesleği” ($p=,243$; $p>0.05$), “internette geçirilen süre” ($p=,805$; $p>0.05$), “evde bilgisayar / laptop / tablet olma durumu” ($p=,065$; $p>0.05$), “internetin kullanılma amacı” ($p=,402$; $p>0.05$), “sık kullanılan sosyal medya araçları” ($p=,566$; $p>0.05$) ve “öğrenciye ait çocuk kitabı sayısı” ($p=,546$; $p>0.05$) bağımsız değişkenlerinin Başarı Testi öntest-sontest fark puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo incelendiğinde “aylık gelir” ($p=,024$; $p<0.05$), “babanın mesleği” ($p=,017$; $p<0.05$) değişkenlerinin “Başarı Testi” öntest-sontest fark puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın “babanın mesleği” değişkeni içerisinde “serbest meslek (14)”, “aylık gelir” değişkeninde ise “5000 TL ve üstü” lehine olduğu görülmektedir. Baba mesleği olarak en çok “serbest meslek” (14) ile aylık gelir olarak “5000 TL ve üstü” (12) bağımsız değişkenlerinin anlamlı fark oluşturmasının sosyo-ekonomik boyutla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Çünkü ailenin sosyo-ekonomik durumu ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Tansel, 2002).

Tablo 53: Deney Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Okul Öncesi Eğitim	Evet	9	,26	,36	-,252	,805
	Hayır	8	,31	,40		
Kendine Ait Oda	Var	8	,30	,43	,158	,876
	Yok	9	,27	,34		
Evde İnternet Bağlantısı	Var	16	,27	,37	-,823	,423
	Yok	1	,59			

*p>0.05

Araştırmanın bu bölümünde öğrencinin okul öncesi eğitim alması, evde kendine ait odasının olması, evde internet bağlantısının bulunması durumlarının deney grubunun TDYTÖ öntest-sontest fark puanları üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımsız Örneklem T Testi'nden yararlanılmıştır.

Tablo 53'e göre öğrencinin "okul öncesi eğitim alması" (p=,805; p>0.05; t=-,252; ± 2), "evde kendisine ait odasının olması" (p=,876; p>0.05; t=,158; ± 2), "evde internet bağlantısının bulunması" durumlarının (p=,423; p> 0.05; t=-,823; ± 2) "Başarı Testi" öntest-sontest fark puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 54: Deney Grubunun TDYTÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından ANOVA Testi ile Karşılaştırılması

Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Anne Eğitim Durumu	Hiç	2	,20	,54	,930	,454
	İlkokul	6	,24	,36		
	Ortaokul	3	,61	,33		
	Lise	6	,19	,36		

Tablo 54 - devam

Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	7	,20	,39	,482	,701
	Ortaokul	2	,46	,02		
	Lise	7	,27	,42		
	Lisans	1	,62			
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Aylık Gelir	2000-3000	1	,66		1,708	,217
	3000-5000	4	,50	,51		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Evdeki Kişi Sayısı	3	1	-,18		1,848	,194
	4	4	,11	,37		
	5 +	12	,38	,35		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Annenin Mesleği	Ev H.	15	,25	,38	,575	,576
	Devlet M.	1	,62			
	Serbest M.	1	,48			
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Babanın Mesleği	Devlet M.	2	,24	,54	,507	,613
	Serbest M.	14	,26	,37		
	Emekli	1	,66			
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
İnternette Geçirilen Süre	30 dk. 1 saat	7	,24	,36	,518	,607
	1-2 saat	7	,39	,44		
	2 saat +	3	,14	,20		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Evde Bilgisayar / Laptop / Tablet	Bilgisayar	6	,29	,32	,409	,749
	Laptop	1	,66			
	Tablet	8	,27	,43		
	Yok	2	,12	,44		

Tablo 54 - devam

Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
İnternetin Kullanılma Amacı	Ödev	12	,26	,40	,147	,865
	Sosyal M.	4	,31	,35		
	Diğer	1	,48			
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Sık Kullanılan	Youtube	10	,20	,37	1,425	,251
Sosyal Medya Araçları	Instagram	7	,41	,36		
Bağımsız D.	Değer	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Öğrenciye Ait Çocuk Kitabı Sayısı	1-3	2	,20	,54	,277	,841
	3-6	2	,24	,28		
	6-9	1	,62			
	9 +	12	,28	,39		

*p>0.05

Araştırmanın bu safhasında deney grubunun TDYTÖ öntest-sontest fark puanları çeşitli değişkenler yönünden ANOVA Testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 54’te yer alan araştırma bulgularına göre “anne eğitim durumu” (p=,454; p>0.05), “baba eğitim durumu” (p=,701; p>0.05), “aylık gelir” (p=,217; p> 0.05) “evdeki kişi sayısı” (p=,194; p>0.05), “annenin mesleği” (p=,576; p>0.05), “babanın mesleği” (p=,613; p>0.05) “internette geçirilen süre” (p=,607; p>0.05), “evde bilgisayar / laptop / tablet olma durumu” (p= ,749; p>0.05), “internetin kullanılma amacı” (p= ,865; p>0.05), “sık kullanılan sosyal medya araçları” (p=,251; p>0.05) ve “öğrenciye ait çocuk kitabı sayısı” (p=,841; p>0.05) bağımsız değişkenlerinin deney grubunun TDYTÖ öntest-sontest fark puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak “Kişisel Bilgi Formu” vasıtasıyla elde edilen ve fark puanları ile karşılaştırılan bağımsız değişkenlerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Dair Bulgular

4.2.1. Öğrenci Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin incelendiği araştırma kapsamında 10 haftalık uygulama sonrası deney grubu öğrencilerine 8 maddeden oluşan “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” sunulmuştur. Mevcut formun öğrencilere uygulanmasının amacı onların düşünen sınıf etkinliklerine yönelik duygu ve düşüncelerini öğrenmek ve çalışmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçların açıklanmasına derinlik katabilmektir. Formda yer alan maddeler araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş ve soruların içeriği öğrencilere izah edilmiştir.

“Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”ndan elde edilen veriler, içerik analizi tekniğinden yararlanılarak 2 alan uzmanı tarafından çözümlenmiştir. Deney grubunda yer alan 17 öğrencinin ismi “Ö1, Ö2” vs. şeklinde kodlanmıştır. Kodlayıcılar tarafından birbirinden bağımsız olarak üçer defa okunan ham verilerden çeşitli kodlar elde edilmiştir. Ardından kodlardan temalara ulaşılmıştır. Mevcut temalar; “Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Derse Katılıma Etkisi”, “Düşünen Sınıf Etkinliklerine Yaklaşım”, “Düşünen Sınıf Etkinliklerine Duyuşsal Bakış”, “Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Düşünme Becerisine Tesiri”, “Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Dinleme Becerisine Etkisi”, “Kavrama ve Yapılandırma” “Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Tercih Edilme Sebepleri” olarak tespit edilmiştir. Yukarıda sözü edilen temalar bağlamında belirlenen kodlar “Cesaretin Artması”, “Tedirginliğin Azalması”, “Öğrenmenin Kolaylaşması”, “Faydalı Olma”, “Hitap Etme”, “Kolay Olma”, “Dikkat Çekici olma”, “Düşünme Becerisini Geliştirme”, “Derse İlginin Artması”, “Mutlu Olma”, “Not Alarak Dinleme”, “Etkili Dinleme”, “Metni Daha İyi Anlama ve Yorumlama”, “Odaklanarak Dinleme”, “Dinlemenin Konuşma Becerisini Geliştirmesi”, “Derin Kavramanın Gelişmesi”, “Metni Çözümleme Becerisinin Gelişmesi”, “Odaklanarak Dinleme”, “Soruları Kolaylıkla Cevaplama”, “Düşünme Biçimlerinden Faydalanma”, “Dikkat Çekici Olma”, “Adım Adım İlerleme”, “Öğrenciyi Aktif Kılma”, “Öğrenciye Yönelik Olma”, “Eğlenerek Öğrenme”, “Derin Düşünme”, “Yaratıcı Düşünme”, “Empatik Düşünme”, “Üstbilişsel Düşünme”, “Grupla Düşünme”, “Problem Çözme”, “Eğlenerek Öğrenme” olarak saptanmıştır. Daha sonra mevcut temalar altında toplanan kodların kullanım sıklığı ve yüzdeliği belirlenerek tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına dair sorular, öğrenci cevapları ile ilgili içerikler tablolardan yararlanılarak açıklanmıştır.

Bu kısımda ilk olarak “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”nun genelinde en sık tekrarlanan kodlar, sıklık ve yüzdelik bilgileri tespit edilmiştir.

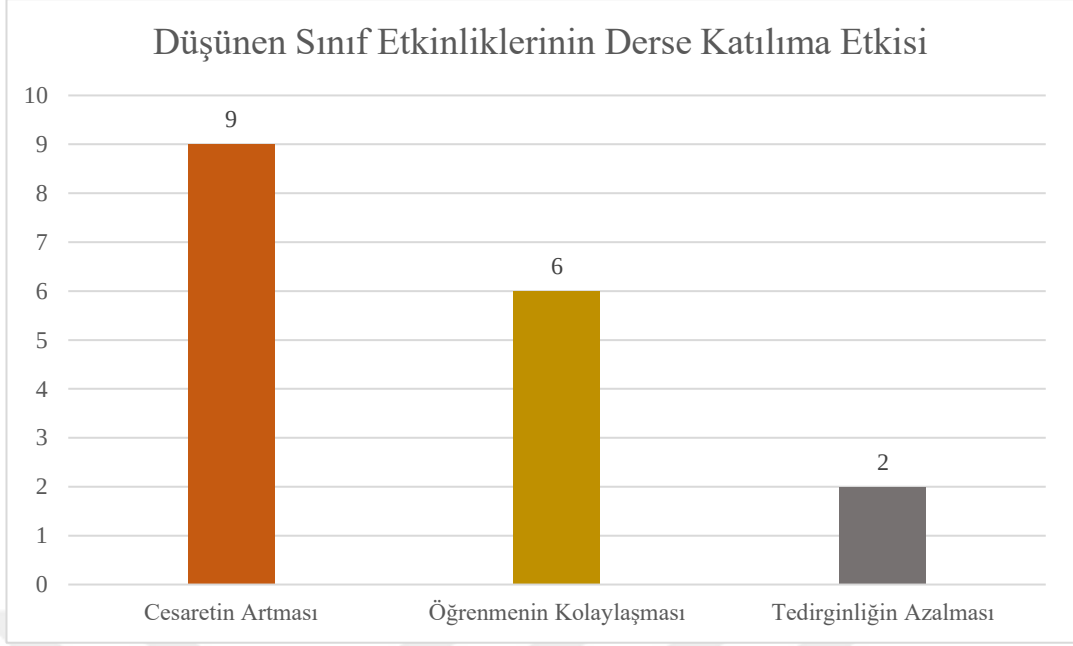
Tablo 55: Form Genelinde Sık Tekrarlanan Kodlar

KOD	F	%
Eğlenerek Öğrenme	33	%33,67
Derin Kavramanın Gelişmesi	24	%24,49
Öğrenmenin Kolaylaşması	15	%15,31
Etkili Dinleme	10	%10,20
Metni Çözümleme Becerisinin Gelişmesi	9	%9,18
Odaklanarak Dinleme	7	%7,14
Toplam	98	%100

Tablo 55’e göre “Öğrenci Görüşme Formu” genelinde sık tekrarlanan kodlar; “Eğlenerek Öğrenme (%33,67), Derin Kavramanın Gelişmesi (%24,49), Öğrenmenin Kolaylaşması (%15,31), Etkili Dinleme (%10,20), Metni Çözümleme Becerisinin Gelişmesi (%9,18), Odaklanarak dinleme (%7,14)” olarak belirlenmiştir.

Öğrenci Görüşme Formu’nda yer alan maddeler bağlamında öğrencilerin cevapları, ulaşılan temalar ve kodlar şöyledir:

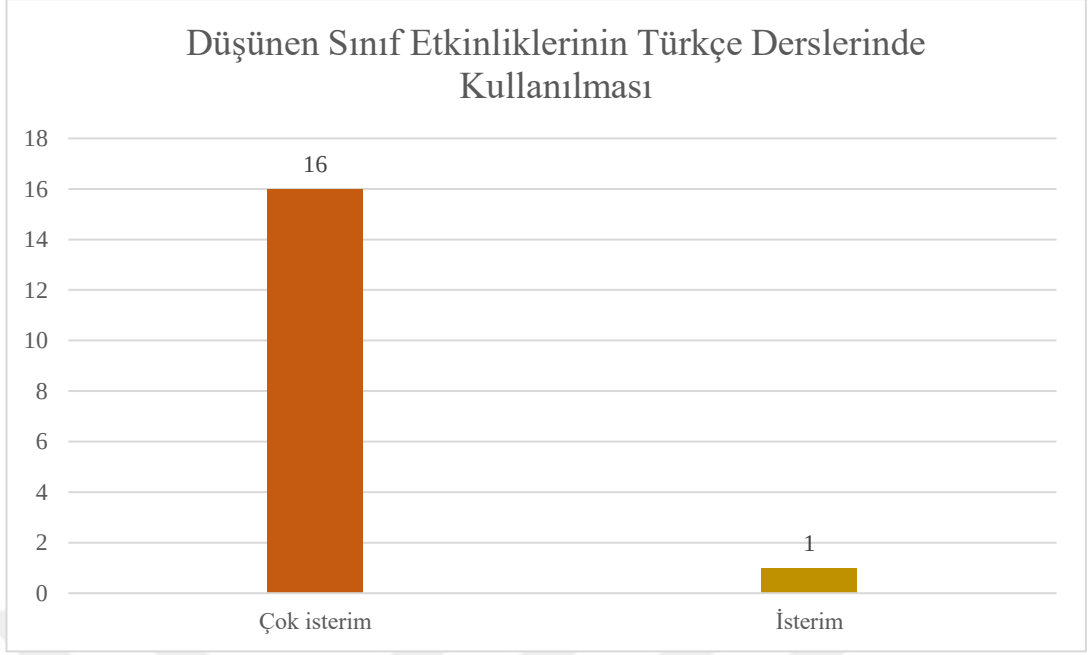
“Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri derse katılımınızı nasıl etkiledi?” sorusuna 9 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15) “*Eğlenceli etkinlikler sayesinde derse katılma cesaretim arttı.*”, 6 öğrenci (Ö4, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17) “*Daha önce anlayamadığım konularda artık daha başarılı olduğumu düşünüyorum.*” ve 2 öğrenci (Ö9, Ö10) ise “*Tedirginliğim azaldı ama tam geçmedi.*” cevabını vermiştir. Tedirginliği azalan ancak tam olarak geçmeyen öğrencilerden biri (Ö10) bunun sebebini utangaç olmasına bağlamakta, diğeri (Ö9) ise Türkçeyi tam konuşamamasıyla ilişkilendirmektedir.



Şekil 20: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Derse Katılıma Etkisi

Şekil 20’de görüldüğü üzere öğrencilerin 1. soruya verdiği cevaplardan yola çıkılarak araştırmacı ve alan uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda “Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Derse Katılıma Etkisi” teması altında yer alan kodların “Cesaretin Artması” (%52,9), “Öğrenmenin Kolaylaşması” (%35,3), “Tedirginliğin Azalması” (%11,8) olduğu tespit edilmiştir. Verilen yanıtlardan hareketle çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımına olumlu tesirinin olduğunu ve buradan yola çıkılarak olumlu öz yeterlik inancı geliştirdiklerini söylemek mümkündür.

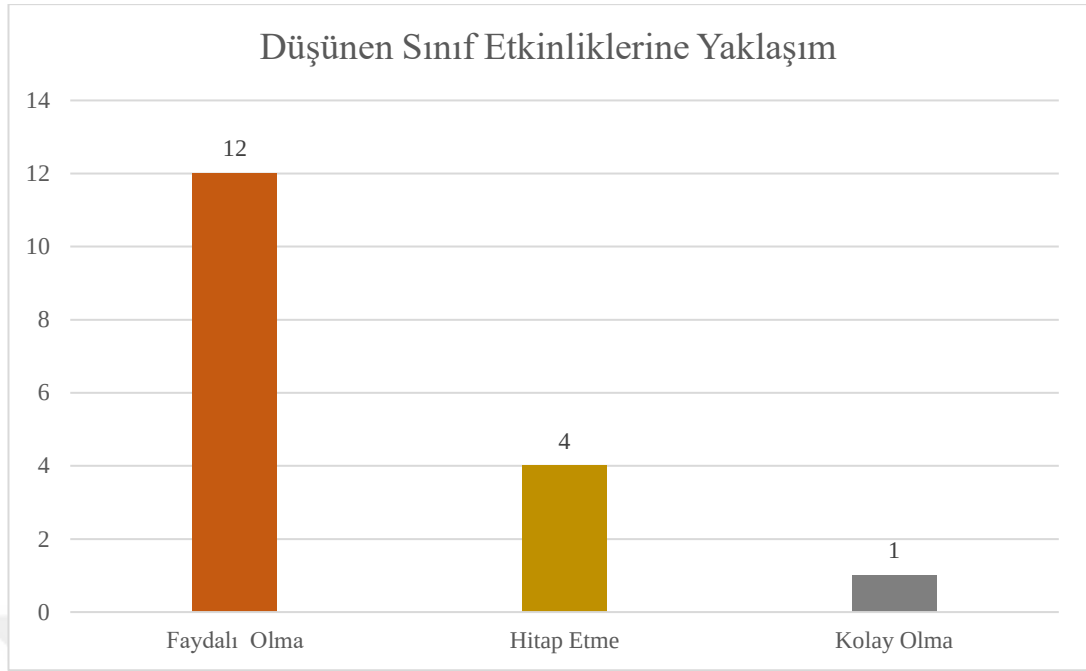
“Türkçe derslerinde çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin sürekli kullanılmasını ister misiniz?” sorusuna 18 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17) “Çok isterim.” (%94,1), 1 öğrenci (Ö9) ise “İsterim.” (%5,9) yanıtını vermiştir.



Şekil 21: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Türkçe Derslerinde Kullanılması

Şekil 21’de yer alan bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu, düşünen sınıf etkinliklerinin Türkçe derslerinde kullanılmasını istemektedir. Düşünen sınıf etkinliklerinin Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik olumsuz görüş bildiren (İstemem!) öğrenci bulunmamaktadır. Mevcut bulgulardan yola çıkılarak çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrenciler tarafından sevildiğini ve sahip oldukları bu olumlu tutumun onların derse karşı motivasyonlarını ve ilgilerini artırabileceğini söylemek mümkündür.

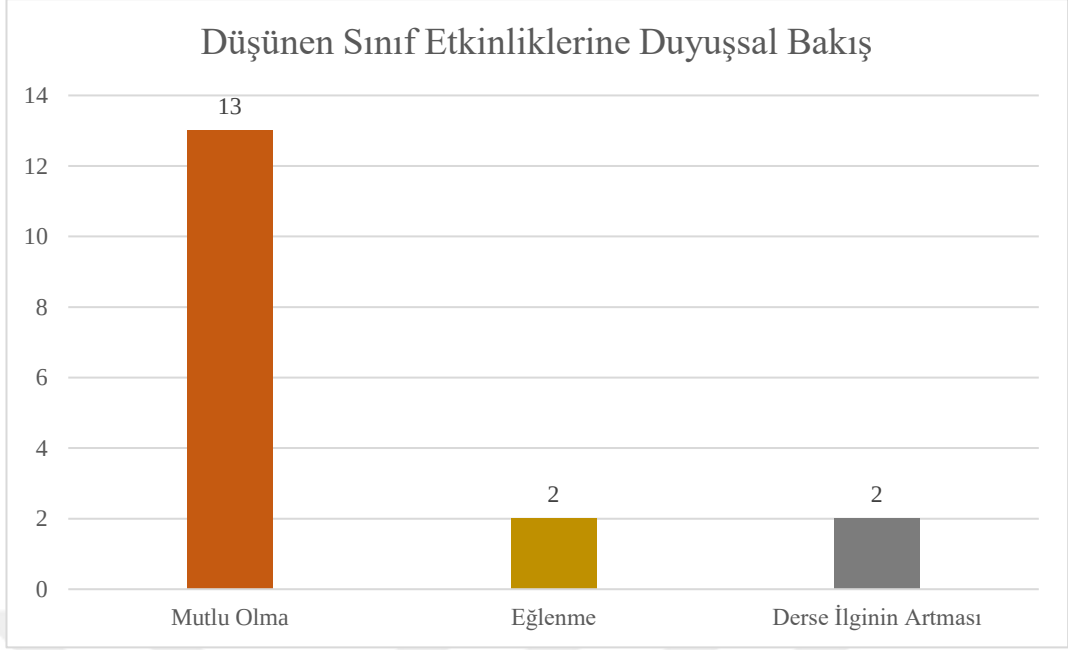
Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna 12 öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17) “Okuldaki etkinliklerden daha faydalı olduğunu düşünüyorum.”, 4 öğrenci (Ö1, Ö9, Ö10, Ö15) “Bana hitap ettiğini düşünüyorum.” ve 1 öğrenci (Ö6) “Benim için çocuk oyuncağı.” cevabını vermiştir.



Şekil 22: Düşünen Sınıf Etkinliklerine Yaklaşım

Şekil 22’de “Düşünen Sınıf Etkinliklerine Yaklaşım” teması altında “Faydalı Olma” (%70,6), “Hitap Etme” (%23,5) ve “Kolay Olma” (%5,9) kodları yer almaktadır. Verilen yanıtlar, öğrencilerin çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine dair olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin etkinliklerin öğrenme yaşantılarına katkı sağladığına inandıkları (faydalı) sonucuna ulaşmak da mümkündür.

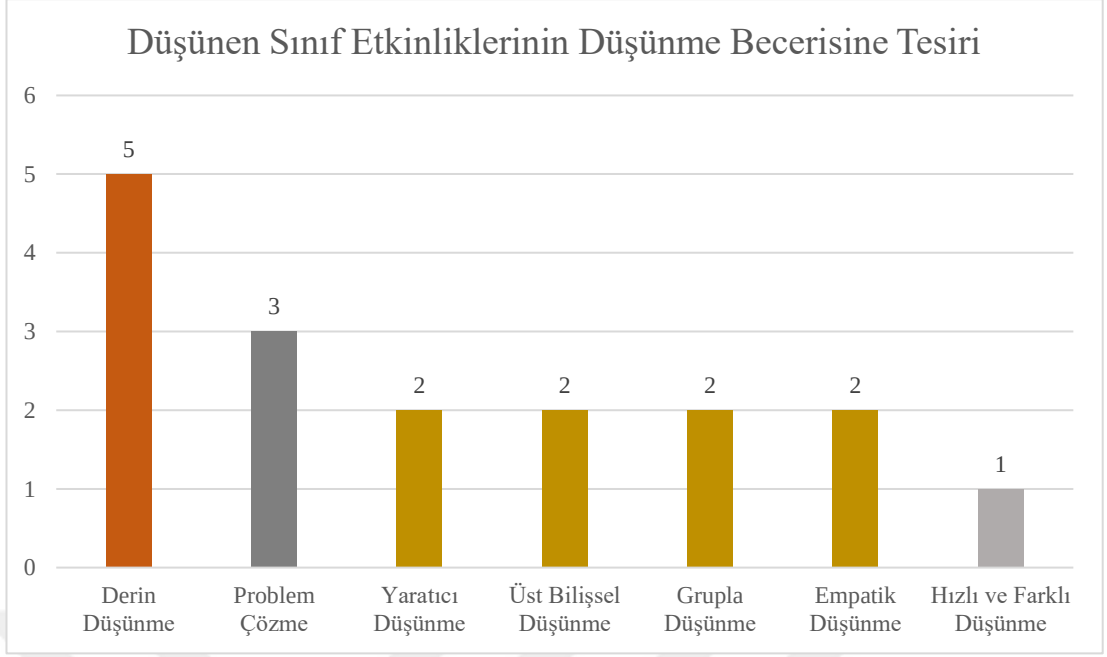
“Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleriyle yürütülen Türkçe derslerinde neler hissediyorsunuz?” sorusuna 13 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17) “*Keşke tüm Türkçe dersleri böyle olsa!*”, 2 öğrenci (Ö2, Ö15) “*Çok eğleniyorum.*” 2 öğrenci ise (Ö5, Ö10) “*Derse dikkatimi daha iyi veriyorum.*” cevabını vermiştir.



Şekil 23: Düşünen Sınıf Etkinliklerine Duyuşsal Bakış

Şekil 23'te görüldüğü üzere öğrenci yanıtları; “Düşünen Sınıf Etkinliklerine Duyuşsal Bakış” teması; “Mutlu Olma” (%76,5), Eğlenme” (%11,8) ve “Derse İlginin Artması” (%11,8) kodları etrafında şekillenmektedir. Buradan yola çıkılarak düşünen sınıf etkinliklerinin eğlenceli ve çok uyarana hitap eden içeriğiyle öğrenciler tarafından sevildiğini söylemek mümkündür.

“Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri düşünme becerinizi nasıl etkiledi? Olumlu etkilediğini düşünüyorsanız bunu bir örnekle açıkla mısınız? Olumsuz etkilediğini düşünüyorsanız bunu bir örnekle açıkla mısınız?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevapların tamamı olumlu katkı sağladığı doğrultusundadır. Düşünme becerisini olumsuz etkilediğini beyan eden öğrenci bulunmamaktadır.



Şekil 24: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Düşünme Becerisine Tesiri

Şekil 24’te görüldüğü üzere öğrencilerin verdiği yanıtlar “Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Düşünme Becerisine Tesiri” teması içinde; “Derin Düşünme” (%29,4), “Problem Çözme” (%17,6), “Yaratıcı Düşünme” (%11,8), “Üstbilişsel Düşünme” (%11,8), “Grupla Düşünme” (%11,8), “Empatik Düşünme” (%11,8), “Hızlı ve Farklı Düşünme” (%5,9) kodları yer almaktadır. Yani öğrencilerin pek çoğu düşünme biçimlerini öğrendiğini, grup olarak düşünme faaliyetlerini gerçekleştirebildiğini, derste ele alınan konuları daha iyi anladığını, sonrasında bu durumun soruları yanıtlamasını kolaylaştırdığını ve derse katılımını artırdığını belirtmiştir. Düşünme becerilerinin gelişmesi ile birlikte metne başlık bulma, kahramanın yerine kendini koyma gibi etkinlikleri daha rahat yapabildiklerini ifade etmiştir. Verilen cevaplar içinde dikkat çeken önemli bir husus da öğrencilerin eskiden-şimdi karşılaştırmasına başvurmalarıdır. Bu durum, öğrencilerin düşünme becerilerinde bir gelişme olduğuna dair farkındalığının oluştuğunun delili sayılabilmektedir. Öğrencilerin cevapları tablo 56’da yer almaktadır:

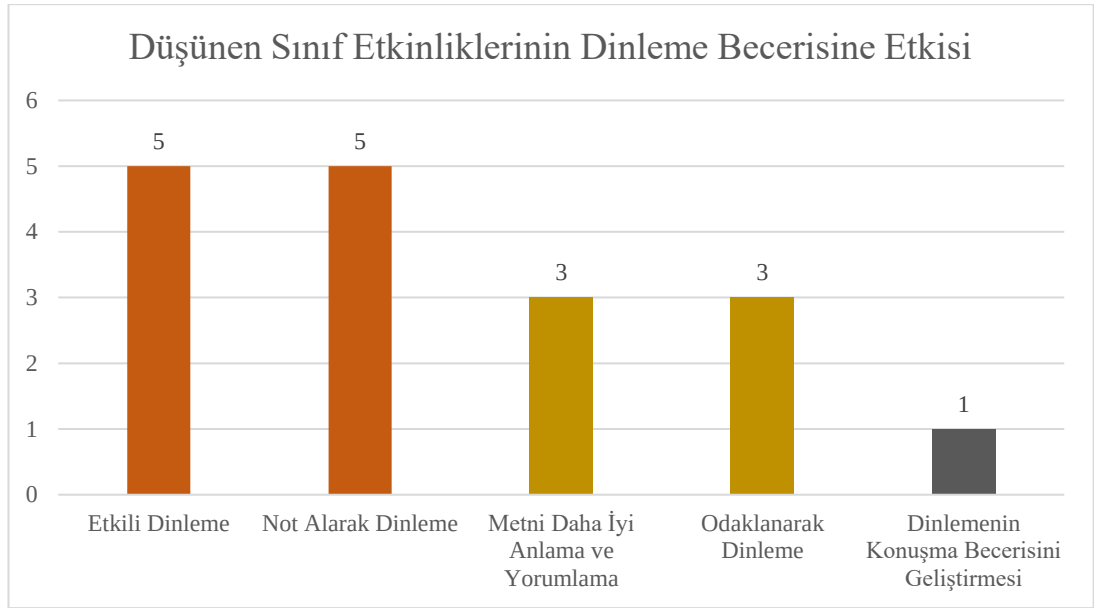
Tablo 56: Öğrencilerin Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Düşünme Becerisine Etkisine Dair Görüşleri

Ö1	-Olumlu etkiledi. Düşünme becerimi geliştirdi. Yaratıcı düşünmemi sağladı. Derslere çok katılıyorken daha çok katılmamı sağladı.
Ö2	- Düşünme becerimi olumlu etkilediğini düşünüyorum. Eskiden düşünme becerilerini bilmezdim ve soruları anlamazdım .
Ö3	-Bence olumlu etkiledi. İlk günden itibaren daha dikkatli düşünmeme fayda sağladı. Derse katılmamı artırdı.
Ö4	-Benim düşünme becerimi olumlu etkiledi. Mesela empatik düşünme, derin düşünme ve benzer düşünme biçimlerini öğrendim.
Ö5	-Olumlu etkiledi. Örneğin düşünce becerilerim gelişti. Düşündüm, kavradım, öğrendim .
Ö6	-Olumlu etkiledi. Grupça düşünmemi sağladı.
Ö7	- Düşünme becerimi olumlu etkilediğini düşünüyorum. Eskiden düşünme becerilerim zayıftı. Artık düşünme becerilerimin daha kuvvetli olduğunu düşünüyorum. Eskiden düşündüğüm bir şeyle şimdi düşündüğüm sorunun cevabı aynı değil.
Ö8	-Olumlu etkiledi. Yani ben Türkçe derslerinde bazı soruları yanlış yapıyordum ama şimdi rahatça cevaplıyorum .
Ö9	-Olumlu etkiledi, düşünme stilimi etkiledi. İlk başta çok iyi anlamıyordum ama şimdi etkinliklere daha çok katılmamı sağladı.
Ö10	-Bu dersleri görmeden önce mantıklı düşünemiyordum . Ama bu derslerden sonra düşünme becerim arttı. Yani bu dersler beni olumlu etkiledi.
Ö11	Çoklu medya sayesinde düşünme becerim arttı. Derslerde bazı konuları biraz daha düşünüyorum .

Tablo 56 - devam

Ö12	<i>-Olumlu etkiledi, mesela eskiden yazdığım şiirlere derin düşünerek başlıklar bulamıyordum.</i>
Ö13	<i>-Olumlu etkiledi. Mesela artık sınavlardaki soruları daha iyi anlıyorum ve yeni düşünme stilleri öğrendim.</i>
Ö14	<i>-Türkçe dersini daha iyi anlamaya başladım. Grupça öğrenme ile daha kolaylaştı anlamak.</i>
Ö15	<i>-Artık daha hızlı ve farklı düşünebiliyorum. Yarışmada bu işime yaradı. Sınavda başarılı oldum.</i>
Ö16	<i>-Olumlu etkiledi ve Türkçe dersinde anlamadığım konuları daha çok anlayabiliyorum ve düşünme becerilerini öğrendim. Mesela yaratıcı düşünmemi sağladı. Soruları daha iyi anlamamı sağladı ve de beyin fırtınası yapıp kahramanın yerine kendimi koymamı sağladı.</i>
Ö17	<i>-Olumlu etkiledi. Daha iyi kavırıyorum konuları. Daha fazla derinden düşünüyorum. Normalde Türkçe derslerinden sıkılıyordum.</i>

Çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinliklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili öğrenci görüşlerini öğrenmek amacıyla yöneltilen “**Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri dinleme becerinizin gelişmesine yardımcı oldu mu? Cevabınız evetse nasıl yardımcı oldu? Cevabınız hayırsa hoşunuza gitmeyen şeylerin neler olduğunu açıklar mısınız?**” sorusuna tüm öğrenciler “Olumlu etkiledi.” cevabını vermiştir.



Şekil 25: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Dinleme Becerisine Etkisi

Şekil 25’te görüldüğü üzere “Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Dinleme Becerisine Etkisi” teması altında “Etkili Dinleme” (%29,4), “Not Alarak Dinleme” (%29,4), “Metni Daha İyi Anlama ve Yorumlama” (%17,6), “Odaklanarak Dinleme” (%17,6), “Dinlemenin Konuşma Becerisini Geliştirmesi” (%5,9) kodlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler derste dikkatlerinin arttığını, not alma stratejilerinin geliştiğini, dinlediklerini daha iyi anladıklarını ve bu durumun hem ders başarılarına hem de konuşma becerilerine pozitif etki ettiğini dile getirmiştir. Aynı zamanda verilen cevaplar dinleme-konuşma etkileşimini gözler önüne sermekte ve öğrencilerin dinlemeye yönelik bilinç geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin cevapları tablo 57’de yer almaktadır:

Tablo 57: Öğrencilerin Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Dinleme Becerisine Etkisine Dair Görüşleri

Ö1	-Evet oldu. Daha iyi bir dinleyici oldum. Eskiden nasıl not alacağımı bilmiyordum. Şimdi iyi dinlemeyi ve not almayı öğrendim.
Ö2	-Evet oldu. Derslerde dikkatim hep dağılıyordu. Çoklu medya sayesinde dikkatim ve dinleme becerim arttı.
Ö3	-İlk dersten son derse bana fayda sağladı. İlk derste dinlerken dinlediklerimi not alırken çok bir şey bilmiyordum. Şimdi daha iyiyim.

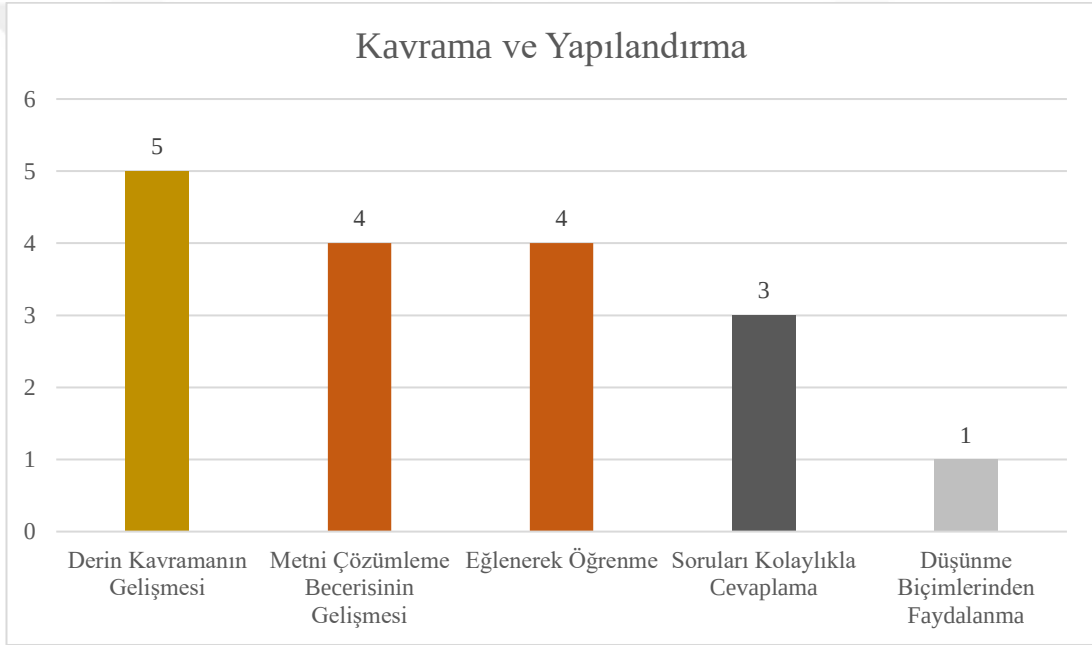
Tablo 57 - devam

Ö4	-Evet benim dinleme becerime yardımcı oldu. Artık bir metin dinlediğimde daha iyi anlıyorum ve metinlerle dinleme becerim çok pekişti.
Ö5	-Evet yardımcı oldu derslere dikkatimi daha iyi veriyorum . Artık dinlemeyi çok seviyorum.
Ö6	-Dinleme becerilerimi çok geliştirdi. Yavaş yavaş gelişti. Özellikle eğlenerek öğrenmek öğrencileri derse teşvik ediyor.
Ö7	-Yardımcı olduğunu düşünüyorum. Cevabım evet. Eskiden öğretmeni pek dinleyemezdim. Cümlelerim çok anlamsızdı ama şimdi dersleri daha iyi dinliyorum ve konuları anlıyorum . Daha iyi konusabiliyorum ve güzel telaffuz edebiliyorum kelimeleri.
Ö8	-Evet yardımcı oldu. Eskiden bazı konuları anlayamıyordum . Ama şimdi bu ders sayesinde daha iyi dinliyorum
Ö9	-Bu dersler dinleme becerimin gelişmesine yardımcı oldu. Diğer derslerde daha iyi anlamama katkı sağladı.
Ö10	-Bence yardımcı oldu. Eskiden dinlediğimde bazı kelimeleri anlayamıyordum ve cümleleri düzgün seçemiyordum .
Ö11	-Evet önceden dinlediğimde anlamıyordum sonradan daha iyi anladım .
Ö12	-Evet oldu. 10 hafta önceki bene göre önemli şeyleri kaçırmıyorum. Daha dikkatliyim .
Ö13	-Evet oldu. Eskiden baktığım dinlediğim şeyden anlam çıkaramıyordum . Şimdi dinlediğim her şeyden birçok anlam çıkarıyorum .
Ö14	-Evet yardımcı oldu. Örnek olarak not almadan önce dinlediğim her şey aklımdan çıkıyordu.
Ö15	-Çok iyi bir dinleyici oldum. Fark oldu. Metni not alarak iyi dinledim .

Tablo 57 - devam

Ö16	-Yardımcı oldu ve dinlediğimi daha kolay anlıyorum . Anlayarak not tutmama yardım etti.
Ö17	-Çoklu medya dersin girmeden önce konuları pek dinlemiyordum Türkçe dersinde ama bu derse girdiğimden beri daha dikkatli olmaya başladım.

“Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin dinlediğiniz metni anlamanıza ve metinle ilgili soruları yanıtlamanıza nasıl bir etkisi oldu?” sorusuna deneysel uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı olumlu cevap vermiştir.



Şekil 26: Kavrama ve Yapılandırma

Şekil 26’da görüldüğü üzere öğrenci yanıtları “Kavrama ve Yapılandırma” teması altında “Derin kavramanın Gelişmesi” (%29,4), “Metni Çözümleme Becerisinin Gelişmesi” (%23,5), “Eğlenerek Öğrenme” (%23,5), “Soruları Kolaylıkla Cevaplama” (%17,6), “Düşünme Biçimlerinden Faydalanma” (%5,3) kodları yer almaktadır. Öğrenciler klasik Türkçe derslerindeki etkinlikleri “sıkıcı ve zor” olarak, düşünen sınıf etkinliklerini ise “zevkli, faydalı, kolay ve eğlenceli” olarak nitelendirmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda “dinleme becerisi ile ilgili faydalı ve eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin dinledikleri metinleri daha iyi anlamalarına ve metinle ilgili soruları daha

kolay yanıtlamalarına yardımcı olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin verdiği cevaplar tablo 58’de yer almaktadır:

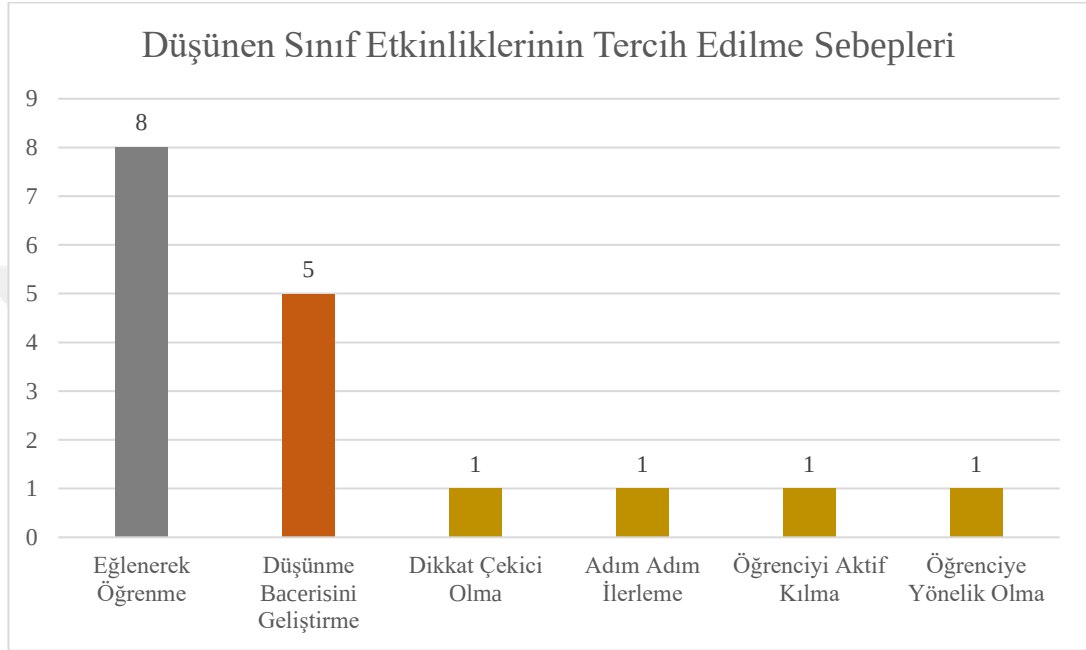
Tablo 58: Öğrencilerin Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Metni Anlama ve Metinle İlgili Soruları Yanıtlamaya Etkisine Dair Görüşleri

Ö1	- <i>Faydalı oldu. Ders kitabı etkinliği olsaydı böyle olmazdı. Hem daha eğlenceli hem daha faydalı. “Kim Milyoner olmak İster?” soruları anlamama yardımcı oldu.</i>
Ö2	-Bu metinleri sevdim. Metinde dinlediklerimi anladım ve kitaptansa daha iyi akıyor. Gülen sakız ağacını seviyorum çok güzel bir metin. Empati kurarak daha da eğlenceli oluyor.
Ö3	-Bana olan etkisi eğlenmem . Mesela ders kitabında yaptığımız etkinliklerde sıkılabiliyorum. Fakat böyle etkinliklerde eğleniyorum ve daha iyi anlıyorum .
Ö4	-Eskiden bir metin dinlediğimde hemen anlayıp soruları yanıtlıyordum . Fakat artık daha iyi anlayıp cevaplıyorum . Daha çok parmak kaldırmama sebep oldu.
Ö5	-Metinleri çok daha iyi anlıyorum bana kalırsa benim için çok büyük bir etki oldu. Dinlediğim metinler hakkında iyi düşünüyorum soruları cevaplıyorum hemen. Metni daha iyi anlayıp aklımda tutabiliyorum.
Ö6	-Çok iyi etkiledi. Çok daha iyi diniliyorum artık. Dinlemek bir yana anlamak ve dinlediğim şeyle ilgili soru çözmekte iyileştim. Sürekli olarak yazı ile veya kitap ile ders işlemek bazen fazla sıkıcı olabiliyor. Akıllı tahtadan dersleri işlemek çok daha zevkli .
Ö7	-Olumlu etkiledi çünkü çoklu medyayla birlikte dinlediğim metnin sorularını daha çabuk çözdüm . Önceleri derslerde soruları cevaplayamıyordum . Mesela ben ana fikir ve metnin konusu ne demek bilmiyordum. Şimdi her şeyi öğrendim.

Tablo 58 - devam

Ö8	-Çoklu medya etkinlikleri daha mantıklı ve eğlenceli . Ben eğlendim ve hepsini anladım. Daha iyi kavırıyorum sorular eğlenceli olduğu için yanıtlamak çok kolay geldi.
Ö9	- Eğlenceli olduğu için daha iyi anlamama neden oldu. Önceden bilmediğim şeyleri öğrendim. Etkinlikler dikkatimi çekti . Bu tarz metinleri seviyorum.
Ö10	-Olumlu etkiledi. Sıkıcı bir etkinlik değildi. Daha iyi anladım . Etkinlikleri daha kolay yaptım. Tahtadan ders ile ilgili oyunlar oynayabiliyoruz.
Ö11	-Eskiden daha zordu . Şu an daha kolay ve eğlenceli bence. Artık daha iyi anlıyorum soruları.
Ö12	-Çoklu medya beni çok etkiledi. Motivasyonum derste düştü eskiden, artık derslere heyecanla giriyorum. Daha çok anlamama soruları yanıtlamama etkisi oldu.
Ö13	-Mesela normal Türkçe dersinde biraz sıkılıyordum. Ama çoklu medya metinlerini kolayca anlıyorum ve etkinlikler de çok eğlenceli .
Ö14	-Burada yaptığımız metinleri daha iyi anlıyorum . Metinler daha anlaşılır geliyor. Bundan önceki metinler çok zordu. İnternet etkinlikleri ile daha kolay anlıyorum .
Ö15	-Metinleri daha rahat ve iyi anlıyorum . Eskiden daha zordu . Şu an daha kolay ve daha eğlenceli bence. Türkçe dersine daha çok katılım sağladım.
Ö16	-Olumlu oldu ve daha çabuk dinlediğim metnin sorularını çözebiliyorum . Eskiden kitaptaki dinleme metinlerini fazla anlayamıyordum . Artık daha iyi anlıyorum .
Ö17	-Olumlu etkisi. Metinleri kolay anlıyorum ve soruları çözüyorum . Kelime bulmaca çok güzeldi onu örnek verebilirim.

“Türkçe derslerinde kullandığınız uygulamalar ile çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri arasında seçim yapmanız gerekseydi hangisini tercih edersiniz? Niçin?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların tamamı düşünen sınıf etkinliklerini tercih edecekleri doğrultusundadır. Mevcut cevaplar ile öğrencilerin düşünen sınıf etkinliklerine verdikleri değer ve önem ortaya konulmuştur.



Şekil 27: Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Tercih Edilme Sebepleri

Şekil 27’de görüldüğü üzere “Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Tercih Edilme Sebepleri” teması altında “Eğlenerek Öğrenme” (%47,1), “Düşünme Becerisini Geliştirme” (%29,4), “Dikkat Çekici Olma” (%5,9), “Adım Adım İlerleme” (%5,9), “Öğrenciyi Aktif Kılma” (%5,9), “Öğrenciye Yönelik Olma” (%5,9) kodları bulunmaktadır. Öğrencilerin “yeni nesil sorular” olarak nitelendirdiği etkinlikleri anlaşılır, eğlenceli, dikkat çekici, düşünme becerisini geliştirici buldukları görülmektedir. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin düşünen sınıf etkinlikleri vasıtasıyla eğlenerek öğrendiğine ve dinlediğini daha iyi anladığına ve öğrendiklerini yapılandırıldığına dair bir kanaate sahip oldukları sonucuna ulaşmak mümkündür. Öğrencilerin verdiği cevaplar tablo 59’da yer almaktadır:

Tablo 59: Öğrencilerin Düşünen Sınıf Etkinliklerini Tercih Etme Durumlarına Dair Görüşleri

Ö1	-Çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinliklerini seçerdim. Çünkü daha eğlenceli ve daha iyi anladım .
Ö2	-Çoklu medya çok eğlenceli çok seviyorum. Bana hitap ettiğini düşünüyorum.
Ö3	-Ben çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinliklerini seçerdim. Çünkü daha iyi anlıyorum .
Ö4	-Tabiki de düşünen sınıfı seçerim. Bu derste hem eğlenip hem de öğreniyoruz bu şekilde dersler daha eğlenceli ve öğretici geçiyor.
Ö5	-Ben çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinliklerini seçerim. Dersleri daha iyi, daha eğlenceli . Yeni nesil sorular .
Ö6	-Tabiki de çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinlikleri. Çünkü çok eğlenceli .
Ö7	-Düşünen sınıf etkinliklerini seçerim. Çünkü hem de daha iyi öğreniyorum cümleleri daha çabuk algılıyorum .
Ö8	-Ben düşünen sınıfı tercih ederim. Çünkü bana daha eğlenceli geliyor.
Ö9	-Ben bunu tercih ederim. Çünkü daha iyi anlayabiliyorum . Adım adım ilerleyebiliyoruz .
Ö10	-Bu derstekini tercih ederim. Çünkü daha eğlenceli ve anlaşılır bir şekilde yapabiliyoruz.
Ö11	-Düşünen sınıf etkinlikleri mükemmel. Çok eğlenceli . Bana bir sürü bilgi kattı.
Ö12	-Çoklu medyayı tercih ederim. Çünkü çoklu medyadaki uygulamalar daha dikkat çekici .

Tablo 59 - devam

Ö13	<i>-Çoklu medya ile olanları tercih ederdim. İnternet etkinlikleri daha anlaşılır ve eğlenceli geldi. Üstüne biz de yorum yapıyoruz. Okul kitabındaki metinler gereksiz uzundu.</i>
Ö14	<i>-Çoklu medyadaki etkinlikleri tercih ederim. Çünkü normal Türkçe dersine göre bu ders daha eğlenceli ve zevkli. Herkes daha çok kaynaşılıp derse katılıyor.</i>
Ö15	<i>-Ben çoklu medyayı seçerdim. Çünkü daha eğlenceli ve daha kolay anlıyorum. Bu yüzden bu dersi seçiyorum.</i>
Ö16	<i>-Valla çoklu medya çok eğlenceli maşallah. Çoklu medya ile çok eğlendik düşünme ve anlama becerimizi kat kat artırdık. Hem oyun oynuyoruz hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz. Bu yüzden çoklu medyayı tercih ederim.</i>
Ö17	<i>-Çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinliklerini seçerdim. Çünkü dersler daha eğlenceli.</i>

“Öğrenci Görüşme Formu”ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin tamamının çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinden memnun olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin düşünen sınıf etkinliklerine ilişkin sahip oldukları pozitif yaklaşımın meydana gelmesinde mevcut etkinliklerin öğrencilerin beğeni evrenine yönelik olmasının, nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan zengin öğrenme içeriği ile birden fazla duyu organına hitap etmesinin ve düşünsel süreçlerini devreye sokarak eğlenerek öğrenme fırsatı sunmasının önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak deney grubunun tamamında çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine ilişkin olumlu bir yönelimin bulunduğu tespit edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin mevcut etkinliklerin muhakeme ve dinleme becerilerini geliştirdiğine inandıkları görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin incelendiği bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan başka araştırmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Ardından öğretmenlere, araştırmacılara ve program geliştiricilere yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Dair Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın nicel boyutunda yer alan “Başarı Testi”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” sonuçlarına yer verilmiş ve mevcut sonuçların çeşitli bağımsız değişkenlerle karşılaştırılmasına dair bulgulara değinilmiştir. Daha sonra araştırma sonuçları benzer çalışma sonuçlarıyla mukayese edilerek değerlendirilmiştir.

5.1.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları ve Tartışma

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi” öntest ortalama puanı $\bar{X}=5,1$ iken sontest ortalama puanı $\bar{X}= 6,9$ olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunun “Başarı” Testi öntest ortalama puanı $\bar{X}= 3,7$ iken sontest Başarı Testi ortalama puanı $\bar{X}= 4,0$ olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun Başarı Testi öntest-sontest fark puanı deney grubu için $\bar{X}= 21,0$ ve kontrol grubu içinse $\bar{X}= 1,5$ olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli ve istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu ($ST.\bar{X}= 6,9 > \bar{OT}.\bar{X}= 5,1$; $p= 0,00$; $p<0.05$) gözlemlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın ($ST.\bar{X}= 4,0 > \bar{OT}.\bar{X}= 3,7$; $p=,623$; $p>0.05$) ise çok düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Başarı Testi ile ilgili bölümü; çoklu medya teknolojisi, çocuk edebiyatı ürünleri, düşünen sınıf, dinleme becerisi olmak üzere birden çok unsurdan

müteşekkildir. Bu çalışmada yer alan tüm bileşenleri içerisinde barındıran benzer tez veya araştırmaya rastlanmadığından elde edilen sonuçlar, mevcut bileşenlerin bir veya birkaçını ihtiva eden başka çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Dergipark, ULAKBİM, Web of Science, Research Gate, ERIC, PreQuest gibi mecralar vasıtasıyla yapılan alanyazın taramasından elde edilen sonuçlara göre çoklu medya teknolojilerinin kullanıldığı çalışmaların ağırlıklı olarak yabancı dil eğitimi ile ilgili olduğu saptanmış, ana dili eğitimi ile alakalı araştırmaların yeterli nitelik ve nicelikte olmadığı belirlenmiştir. LearningApps uygulamasına dair çalışmaların bir dil becerisinin gelişimine etkisini yordamaya yönelik olmadığı, uygulamanın tanıtımı veya öğrencilerin uygulamaya dair görüşlerine başvurulması şeklinde yapılandırıldığı görülmüştür. Düşünen sınıf kavramına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bunun yerine düşünme biçimlerini tekçi yaklaşımla ele alan çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerilerini geliştirmeye etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarının bu çalışmanıninkilerle benzer mahiyette olduğu ortaya konulmuştur.

5.1.1.1.1. Çalışmadan Elde Edilen Bulguların Çoklu medya Teknolojileri ve Dinleme Becerisi ile İlgili Araştırmalarla Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında incelenen çalışma sonuçlarının ağırlıklı olarak bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüştüğü, yalnızca iki çalışma sonucunun (Yaşlık, 2019; Yeşildağ, 2020) mevcut araştırmanın sonucuyla çeliştiği belirlenmiştir.

Kır (2019) “Çoklu Ortam Destekli Dinleme Metinlerinin Dinleme Becerisine Etkisi” isimli çalışmasında görsel ve işitsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin öğrencilerin dinleme becerisine ve dinlemeye yönelik tutumuna pozitif yönde tesiri olduğunu tespit etmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuç, bu çalışmada çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisini olumlu etkilediği sonucuyla örtüşmektedir.

Bulut (2019) tarafından 109 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen “Sesli Kitapların Kapsamlı Dinleme Stratejisi Olarak Kullanılmasının İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Dinleme ve Telaffuz Kaygısının Yanı Sıra Dinleme ve Telaffuz Becerilerine Etkisi” isimli çalışmada sesli kitap dinlemenin öğrencilerin

dinleme ve doğru telaffuz becerilerinin gelişmesi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın dinlemeye dönük sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliklidir.

Yaşlık (2019) tarafından 7. sınıfa devam eden 482 öğrenciyle yürütülen çalışmada seslendirilmiş dinleme metinlerinin öğrencilerin dinleme becerisine anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. İlgili çalışmada elde edilen bulgular ile bu araştırmada ulaşılan sonuçlar çelişmektedir.

Yeşildağ (2020), çoklu ortamla öğrenme kuramının kişiselleştirme ilkesinin İngilizcenin ikinci yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda öğrencilerin dinleme performanslarına bir etkisi olup olmadığını araştırmak ve öğrencilerin günlük konuşma tarzıyla edindikleri öğrenim tecrübelerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında günlük ve resmi konuşma tarzlarıyla hazırlanan çoklu ortam materyallerini kullanarak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubunun test puanlarında artış meydana gelse de günlük dilde çalışan ve resmi dilde çalışan gruplar arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir. Yeşildağ'ın ulaştığı sonuçlar mevcut çalışmadaki sonuçlarla tenakuz (çelişme) oluşturmaktadır.

Dewi ve Hadi (2020) tarafından 3. sınıfa devam eden 25 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada web tabanlı bir müzik çalışması kullanmanın aktif dinlemeyi artırmadaki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretiminde Web tabanlı müzik çalışmalarının kullanılmasının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, her ne kadar farklı içerikte olsa da dinleme becerisinin gelişimi bağlamında bu araştırma ile aynı doğrultuda sonuçlara sahiptir.

Şan (2020), Randall sanal dinleme laboratuvarı ve quiz siteleri aracılığıyla yapılan strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme becerileri ve dinleme strateji kullanımına etkisini incelediği çalışmasında 39 öğrenci ile 8 haftalık deneysel uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, mevcut uygulamanın öğrencilerin üstbilişsel dinleme becerisi farkındalık düzeyini ve İngilizce dinlediğini anlama seviyesini geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermiştir. Yabancı dil ile ilgili olarak yürütülen çalışmanın dinleme becerisinin gelişimi bakımından bu araştırma ile benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir.

Wulandari ve Sya'ya (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İngilizce derslerinde podcast kullanımının öğrencilerin dinleme başarılarını artırdığı, onların dinlemeye yönelik olumlu tutum sahibi olmalarına katkı sağladığı, genel olarak dinleme becerisi üzerinde önemli bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada İngilizce dersleri ve Podcast uygulaması yer alsa çoklu medya araçlarının kullanılması ve dinleme becerisinin geliştirilmesine dair olumlu sonuç ihtiva etmesi, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Güngör (2021) tarafından 20 ortaokul öğrencisiyle yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında Web 2.0 araçlarının öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi ve dinleme becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiş ve Nearpod adlı Web 2.0 uygulamasının deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ve dinleme becerileri sınavlarında istatistiksel olarak fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu medya araçlarından yararlanılarak dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bulgulara ulaşılan çalışma, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Avcı (2021)'nın 7. sınıfta öğrenim gören 31 öğrenciyle yürüttüğü “Çocukların İngilizce Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programı Geliştirme” isimli yüksek lisans tez çalışmasında deney grubuna sekiz hafta boyunca bir dijital öykü anlatımı programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda bu araştırma ile benzer biçimde deneysel uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Seren Akdamar (2021)'in 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 64 ortaokul öğrencisinin katılımıyla dijital hikâye anlatımının dil öğrenenlerin dinleme becerisine ve dijital hikâye anlatımı kullanımına yönelik tutumuna etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında deney grubunun dinleme becerilerinin kontrol grubuna kıyasla daha fazla geliştiği tespit edilmiştir. İlgili çalışmadan elde edilen sonuçlar bu araştırmada elde edilen dinleme becerisinin geliştirilmesi bulgusuyla örtüşmektedir.

Susanti, Suryati ve Astuti (2021)'nin Endonezya'da 37 lise öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada kendi kendine öğrenme materyali olarak kullanılan LearningApps uygulamasına dair öğrencilerin genelde olumlu tutuma sahip oldukları, sistemde yer alan alıştırmaların dikkat çekici ve çeşitlilik arz etmesinin öğrencilerin hoşuna gittiği, uygulamanın kullanımının kolay ve kullanışlı olduğunu düşündükleri, etkinliklerin seviyelendirilebilmesinin ve otomatik geri bildirim gibi faktörleri barındırmasının

İngilizceyi daha bağımsız öğrenmelerine yardımcı olduğuna dair kanaatleri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan farklı bir düzlemde yer alan mevcut çalışma sonucu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi değil uygulamanın genel özelliklerine dair görüşlerini incelemeye yöneliktir.

Karadağ ve Garip (2021), fenomenolojik desenle gerçekleştirdiği çalışmasında 7. sınıf öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin LearningApps uygulamasını çok beğendikleri, eğlenceli ve iç açıcı olduğunu düşündükleri, bireysel değerlendirmeye olanak tanıdığını belirttikleri ve gelecek derslerde de pekiştirme çalışmalarında bu uygulamanın kullanılabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. İlgili çalışma, öğrencilerin uygulamaya dair duygu ve düşüncelerini belirlemeye odaklandığından araştırmanın nicel bölümüyle ilgili doğrudan destekleyici unsurlar barındırmamaktadır.

5.1.1.1.2. Çalışmadan Elde Edilen Bulguların Düşünme Becerileri ve Dinleme Becerisi ile İlgili Araştırmalarla Karşılaştırılması

Çilek (2016), “Bilişsel Dinleme Stratejilerine Uygun Olarak Hazırlanan Etkinliklerin Arapça Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkileri” isimli çalışmasıyla dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme tutumlarında ve başarılarında anlamlı fark oluşturduğunu tespit etmiştir. Mevcut çalışma Arapça ile ilgili olsa da dinleme becerisini barındırması hasebiyle bu araştırmanın düşünen sınıf etkinlikleri ile dinleme becerisinin geliştirilmesi sonucuyla örtüşen bulguları barındırmaktadır.

Harmanakaya (2016)’nın 7. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda üstbiliş stratejileri eğitiminin deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuç, düşünen sınıf etkinliklerinin dinleme becerisini geliştirmesi ile ilgili bulguları destekler niteliktedir.

Güneş (2019)’ın 7. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında Cort-1 düşünme programının yapısının temel alındığı eleştirel düşünme temelli eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin eleştirel dinleme becerisine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut bulgular, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Yılmaz (2019)’ın, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekte olan Türk öğrencilerin dinlediğini anlama ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini ortaya çıkarmayı

amaçladığı çalışmasında üstbilişsel dinleme öğretiminin öğrencilerin dinleme becerilerinde ve üstbilişsel farkındalık seviyelerinde anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Çalışmanın deney grubunun düşünme ve dinleme becerilerini geliştirmesi sonucu bu araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Topaç (2019)'ın üstbilişsel dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama ve dinleme farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında üstbilişsel dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme performansını önemli ölçüde iyileştirdiği, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının arttığı, en önemli artışın yönlendirilmiş dikkat ve problem çözme stratejilerinde meydana geldiği ve talebelerin Ted talk videolarının dinleme becerisini geliştirmeye daha fazla yardımcı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada dinleme becerisinin geliştirilmesine dair bulgulara ulaşılması bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Altunkaya ve Uyan (2020) tarafından yürütülen üstbilişsel dinleme stratejisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediklerini anlama becerilerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmadan elde edilen bulgular, bu araştırmanın düşünen sınıf etkinliklerinden yararlanılarak dinleme becerisinin geliştirildiği sonucuyla aynı doğrultuda yer almaktadır.

Yetiş (2021)'in üstbilişsel eğitimin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 37 öğrencinin dinleme-anlama başarısına ve dinleme becerisi üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelediği çalışma sonunda deney grubu lehine dinleme performanslarında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenirken dinleme becerisi üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir artışa rastlanmamıştır. İlgili çalışmanın bu araştırmanın dinlemeye yönelik bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

5.1.1.1.3. Çalışmadan Elde Edilen Bulguların Çocuk Edebiyatı Ürünleri ve Dil Becerileri ile İlgili Araştırmalarla Karşılaştırılması

Belsky (2006), hazırladığı doktora tez çalışmasında çocuk edebiyatı ürünleriyle yürütülen derslerin ergen öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, ileri düzeyde öğrenmeyi teşvik ettiği ve onların kişisel gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmadan elde edilen dil becerilerinin geliştirilmesi sonucu, bu

araştırmada dinleme becerisinin geliştirilmesi sonuçları ile benzer özellik göstermektedir.

Kurt (2008)'un, Ankara'da bulunan 11 ilköğretim okulunda 6. sınıfa devam eden 408 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada uygun çocuk edebiyatı metinleri ile yürütülen derslerin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucu bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Boğa Zengin (2010)'in, "Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması" isimli yüksek lisans tez çalışmada deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum, uygun edebî metinlerin uygun olmayan edebî metinlere göre öğrencilerin dinleme becerisini daha fazla geliştirdiği anlamına gelmektedir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Kolaç, Demir ve Karadağ (2012) tarafından yürütülen Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı metnlerinin dil öğretiminde kullanımına yönelik algılarının öğrenilmesinin amaçlandığı çalışmada öğretmen adaylarının söz varlığının ve dil becerilerinin geliştirilmesi ile kendini ifade etme becerisinin kazandırılmasında çocuk edebiyatı metnlerinin yararlı olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada yer alan dil becerileri boyutu ile bu araştırmada dinleme becerisinin geliştirilmesi kapsamı uyum göstermektedir.

Durmuş (2013)'un çocuk edebiyatı ürünleri ile yapılan dinleme uygulamaları ile ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür. İlgili çalışmanın bulguları ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Karagöz (2018), eylem araştırması deseniyle yapılandığı doktora tez çalışmada okulöncesinden yükseköğretime Türk ve dünya klasikleriyle yapılandırılmış bir dil ve edebiyat öğretimi tasarısı hazırlamıştır. Mevcut çalışmada öğrenci görüşlerinden faydalanılarak eğitim durumları aracılığıyla klasiklerin nasıl okunması gerektiği, metinlerin çözümlenme yolları ve bunların derslerde nasıl kullanılabileceğine ilişkin farklı bakış açıları oluşturulmuştur. Çalışmada sunulan öğretim tasarıları ile bu araştırmada kullanılan düşünen sınıf ders planları ve uygulamalarının çocuk edebiyatı

ürünleriyle yapılandırılmış olması iki çalışmanın ortak bir zeminde -metinle öğretimde- buluştuğunun göstergesidir.

5.1.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Test Sonuçları ve Tartışma

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest ortalama puanı $\bar{X}= 3,7$ ve sontest ortalama puanı $\bar{X}= 4,0$ olarak ölçülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ortalama puanı $\bar{X}= 3,6$ ve sontest puanı $\bar{X}= 3,5$ olarak belirlenmiştir. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest-sontest fark puanının deney grubu için $\bar{X}= ,28$ ve kontrol grubu için $\bar{X}= ,11$ olduğu görülmektedir. Deney grubunun TDYTÖ sontest sonuçlarında öntest puanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlenirken ($ST.\bar{X}= 4,0 > \bar{OT}.\bar{X}= 3,7$; $p=,006$; $p<0.05$) kontrol grubunun sontest puanının öntest puanından ($ST.\bar{X}= 3,5 < \bar{OT}.\bar{X}= 3,6$; $p=,276$; $p>0.05$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Mevcut bulgulardan yola çıkılarak çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) tarafından 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 174 öğrenciyle yürütülen araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında anne ve babanın eğitim düzeyi ile ailenin sosyo-ekonomik seviyesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler bu araştırmanın diğerleriyle benzer olmakla beraber farklılık oluşturan bir husus, mevcut çalışmada cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmasıdır.

Bölükbaş (2010), 719 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genelde orta düzeyde olumlu (%67,9) olduğunu; Türkçe dersine yönelik tutum ortalamalarının kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını; öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyleri arttıkça, başarı ve tutum ortalamalarının yükseldiğini tespit etmiştir. İlgili çalışmada ortaya çıkan Türkçe dersine yönelik olumlu tutum sahibi olma sonucu, bu araştırmadan elde edilen TDYTÖ sontest sonuçlarının deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşması sonucu ile benzerdir.

Bıyıklı, (2014), Ankara’da 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 1624 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada talebelerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılaştığını ve sınıf seviyelerindeki artışının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını azalttığını tespit etmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen bulguların bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla uyumsuzluk gösterdiği belirlenmiştir.

Zorbaz ve Habeş (2015), 752 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin genelde Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu (%59,9), günlük tutan ve okuma alışkanlığı olan öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğunu, sınıf seviyesi yükseldikçe tutum puanlarının düştüğünü ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum sahibi olmanın ödev yapma istekliliğini ve düzenli ödev yapma durumlarını etkilediğini belirlemiştir. Çalışmada yer alan Türkçe dersine yönelik tutumların olumlu olması bulgusu ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Bağcı ve İpekçi (2016)’nin Burdur’da 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 372 ortaokul öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin çoğunun (%58,33) Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, Türkçe dersine yönelik tutumların cinsiyet, sınıf seviyesi, Türkçe dersi akademik başarı notu, dersi ve öğretmeni sevme, okuma ve serbest yazma etkinlikleri yapma değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. İlgili çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulgusu, bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Mercan (2017), 8. sınıf öğrencilerinden okuma alışkanlığına sahip olan talebelerin Türkçe dersine ilişkin daha olumlu tutum geliştirdiği ve derse karşı ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın Türkçe dersine yönelik olumlu tutum sahibi olma bulgusu ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların benzer olduğu görülmektedir.

Dursun (2018), çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu, bu tutumların cinsiyet, bir dönemde okunan kitap sayısı, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumları arttıkça okuma kaygı durumlarının azaldığını tespit etmiştir. İlgili çalışmada bulgularan Türkçe dersine yönelik olumlu tutum sahibi olma durumu ile bu araştırmada elde edilen tutum puanlarının deney grubu lehine anlamlı fark oluşturması sonucu örtüşmektedir.

Akçam (2019)'ın 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 822 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda TDYTÖ ortalama puanlarının orta düzeyde; kızların erkeklerden; 5. sınıfların 6, 7 ve 8. sınıflardan; anne-baba eğitim durumu ilköğretim olanların diğerlerinden; sosyal medya kullanmayanların kullananlardan; dört temel dil becerisindeki yeterlik algısı yüksek olanların orta ve zayıf olanlardan; Türkçe ders başarı algısı yüksek olanların diğerlerinden daha olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersine yönelik olumlu tutum tespiti her iki çalışmada ortak bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Tanrıverdi (2019), 2. sınıfa devam eden 20 öğrenci ile 8 hafta süren çalışmasında öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya katkı sağladığını belirlemiştir. İlgili çalışmadan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla uyum göstermektedir.

Akgün (2020), ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve bu tutumları etkileyen faktörleri CHAID analizi ile incelemeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%68,5) Türkçe dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğunu ve sınıf seviyesine göre etki düzeyinin değiştiğini tespit etmiştir. Buna göre sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları manidar düzeyde azalmaktadır. İlgili çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunun belirlenmiş olması, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir.

Assylzhanova ve diğ. (2022), 4. sınıfa devam eden 60 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında bilgisayar destekli harmanlanmış öğretim uygulamasının öğrencilerin İngilizce başarısını ve tutum puanlarını artırdığını saptamıştır. Wiwaharini (2019), çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce başarılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bahse konu olan çalışmalar her ne kadar farklı dersler bağlamında gerçekleştirilmişse de tutum unsuru barındırmaları bakımından bu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

İbrahimağaoğlu Balcı (2019), 6. sınıfta öğrenim gören 57 öğrenciyle gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında örnek olay yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığı sonucuna

ulaşmıştır. İlgili çalışmadan elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

5.1.1.3. Çeşitli Değişkenlerin Deney Grubunun Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına Etkisine Dair Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde “çeşitli değişkenlerin” deney grubu öğrencilerinin “Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest-sontest fark puanları üzerinde etkili olma durumlarına dair elde edilen bulgular, çeşitli çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1.3.1. Çeşitli Değişkenlerin Deney Grubunun Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puanlarına Etkisine Dair Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında çeşitli değişkenlerin (demografik) deney grubunda yer alan öğrencilerin Başarı Testi öntest-sontest fark puanlarına etkisine dair elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre “baba mesleği” ve “ailenin aylık geliri” bağımsız değişkenlerinin Başarı Testi öntest-sontest fark puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuç, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki olduğu bulgularıyla (Arslan, S., 2008; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Çömlekçioğulları, 2020; Tabak, 2020; Tansel, 2002) örtüşmektedir. Babanın mesleğinin ailenin sosyo-ekonomik durumuna doğrudan etkisi bulunmaktadır. Yani babanın yüksek gelir getiren bir işe sahip olması öğrencinin eğitim ile ilgili ihtiyaçlarının daha kolay karşılanmasına ve buna paralel olarak da ders başarısının artmasına yardımcı olmaktadır. Mevcut sonuçlar ile örtüşen pek çok araştırma da bulunmaktadır. Marjoribanks (1979), ailenin gelir düzeyi ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Anılan (2004), ailenin gelir düzeyinin iyi olmasının 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyini olumlu etkilediğini saptamıştır. Benzer şekilde Schreiber de (2002) çalışmasında ebeveynlerin mesleği, aylık geliri ve öğrenci başarısı arasında yakın bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Schulz (2005), “Measuring the Socio-Economic Background of Students and its Effect on Achievement in PISA 2000 and PISA 2003” isimli çalışmasında PISA 2000 ve PISA 2003 sonuçlarında ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının öğrencilerin başarı puanlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Alkan ve diğ. (2008), öğrencilerin ÖSS

puanları ile LGS puanları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında aile gelirinin hem sınav puanı hem de okul türü üzerinde büyük bir tesiri olduğunu saptamıştır. Dinçer ve Uysal Kolaşın (2009), ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin PISA 2006 sınavı öğrenci başarısının belirleyicilerinden olduğunu tespit etmiştir. Kocaman (2009) çalışmasında ailenin aylık gelir düzeyinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini, sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelere sahip öğrencilerin okul başarısının da yüksek olduğunu belirlemiştir. Savaşçı (2010), Burdur’da 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencinin akademik başarısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Akyüz ve Pala (2010), Türkiye, Finlandiya ve Yunanistan’a ait PISA 2003 verilerini kullanarak öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile problem çözme becerileri üzerinde etkili olan faktörleri incelediği araştırmasında ailenin mesleği ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Byun, Schofer ve Kim (2012), Güney Kore’de ailenin sosyo-ekonomik avantajlarının öğrencilerin eğitim performansları üzerinde olumlu tesiri olduğunu saptamıştır. Güzle Kayır (2012) PISA 2009 verileri çerçevesinde Türkiye’deki okuma becerileri alanında başarılı olan okullarla başarısız olan okulları ayırt eden okul içi etmenleri ve sosyo-ekonomik faktörleri ortaya koymayı amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin okuma başarısı üzerinde güçlü etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Çiftçi ve Çağlar (2014), ailenin sosyo-ekonomik durumunun üniversiteye giriş sınavı puanlarına etkisini incelediği araştırmasında ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin bilhassa sayısal puan türündeki başarıyı daha fazla etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Arslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu (2016) çalışmasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Islam ve Khan (2017) Batı Bengal eyaletinde ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada ailenin sosyo-ekonomik durumu ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Faaz and Khan (2017), ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada ailenin sosyo-ekonomik durumu ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Kılıç ve Haşılıoğlu (2017) 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ailenin gelir durumunun öğrencilerin Türkçe ve Fen Bilimleri derslerindeki akademik başarısı üzerinde güçlü etkisinin bulunduğunu tespit etmiştir. Ancak

çalışmadan elde edilen sonuç, Gobena (2018)'nın Etiyopya'da ailenin gelir düzeyinin öğrencinin akademik başarısını etkilemediği tespitiyle örtüşmemektedir.

Karaağaç (2019) ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin öğrencilerin TEOG puanları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında öğrencilerin akademik başarı göstergeleri ile ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksleri arasında karşılıklı ve güçlü bir ilişki bulunduğunu, öğrencilerin akademik başarısının sosyo-ekonomik özelliklerden etkilenme oranının (%38), PISA 2015 sonuçlarının Türkiye için gösterdiğinden (%9) daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Akay ve Karadağ (2019), Eskişehir'de 8. sınıf öğrencilerinin TEOG puanlarını etkileyen çeşitli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçladığı çalışmasında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek mahallelerde bulunan okulların daha yüksek etkinlik puanlarına sahip olduğunu belirlemiştir.

Seçme (2020), ortaokul matematik eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler arasında en merkezî değişkenlerden birinin ailenin sosyo-ekonomik durumu olduğunu tespit etmiştir. Zhang ve diğ. (2020), Çin'de eğitim gören 4. ve 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile çocukların Çince ve matematik başarısı arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarier (2021), öğrencilerin PISA puanlarını (okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını puanları) etkileyen değişkenleri araştırdığı çalışmasında PISA uygulamalarında öğrenci başarısının incelendiği 28 tez ve makaleyi kullanarak ailenin ekonomik statüsünün öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ile yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçlarının azami ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Bu durum, ailenin mesleği ve geliri ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunun pek çok araştırma sonucuyla delillendirilmesi marifetiyle ortaya konulmuştur. Gobena (2018) tarafından elde edilen bulguların bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla çelişmesi, Etiyopya'nın coğrafi, toplumsal ve ekonomik yapısından kaynaklanan farklılıkların izdüşümü olabileceğini düşündürmektedir.

5.1.1.3.2. Çeşitli Değişkenlerin Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Fark Puanlarına Etkisine Dair Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında deney grubunda yer alan öğrencilerin anne-baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, ailedeki kişi sayısı, anne-baba mesleği okul öncesi eğitim

alma durumu, öğrencinin kendine ait odası olma durumu, evde bilgisayar / laptop / tablet olma durumu, evde internet bağlantısı olma durumu, gün içinde internette geçirilen süre, internetin kullanılma amacı, sık kullanılan sosyal medya araçları ve öğrenciye ait çocuk kitabı değişkenlerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest-sontest fark puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.

Dursun (2018) çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının okul öncesi eğitim alma ve anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermediğini, ancak baba eğitim düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Okul öncesi eğitim alma, anne eğitim durumuna ilişkin sonuçlar bu araştırma ile örtüşmekte, baba eğitim düzeyinin Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde etkili olması durumu ise ters düşmektedir.

Akçam (2019), ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada ailenin aylık ortalama gelir düzeyinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını, ancak anne-baba eğitim durumunun Türkçe dersine yönelik tutum puanları üzerinde manidar fark oluşturduğunu tespit etmiştir. Söz konusu çalışmadan elde edilen aile gelir düzeyine yönelik bulgular, bu araştırmanın sonuçları ile paralel iken anne-baba eğitim düzeyi ile ilgili bulgular çelişmektedir.

Aktay (2019), 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmada evde internet bağlantısı olma, okul öncesi eğitim alma durumlarının, anne-baba öğrenim ve gelir düzeyleri ile anne-baba mesleğinin öğrencilerin TDYTÖ puanlarına anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut sonuçlar bu araştırmadan elde edilen bulgularla uyum göstermektedir.

Keskin (2021)'in çalışmasında teknolojik araçlarda günlük 1 saatten az oyun oynayan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik daha olumlu tutum sahibi olduğunu belirlemesi, bu araştırmada internette geçirilen süre ve interneti kullanma değişkenlerinin öğrencilerin TDYTÖ puanları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı sonucuyla zıtlık göstermektedir.

Güzel (2022)'in anne-baba eğitim durumunun 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı

tespiti, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak Mercan'ın (2017) anne-baba eğitim durumunun öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları üzerinde etkili olduğu sonucu ise çelişmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, mevcut çalışmalarla karşılaştırıldığında genellenebilirlik açısından mutlak bir örtüşme veya çelişme olmadığı, çalışma sonuçlarının değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçların oluşumunda sınıf düzeyi, araştırmanın yapıldığı bölge, öğrenci özellikleri gibi unsurların etkili olabileceği düşünülmektedir. Türkçe dersinin bireylerin akademik başarıları üzerindeki özgül ağırlığı dikkate alındığında oluşan farklı durumlarının sebeplerinin ayrıntılı olarak ele alınmasının faydalı olacağı kanaati hasıl olmuştur.

5.2. Araştırmanın Nitel Sonuçları

Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”nda bulunan 8 soruya öğrencilerin verdiği cevaplar çerçevesinde temalar ve kodlar belirlenmiştir. Mevcut kodlardan yola çıkılarak çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine dair öğrencilerin sahip olduğu duygu ve düşünceler belirlenmeye çalışılmıştır.

“Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Derse Katılıma Etkisi” teması altında yer alan kodların “Cesaretin Artması”, “Öğrenmenin Kolaylaşması”, “Tedirginliğin Azalması” olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin görüşme sorularına verdiği cevaplardan hareketle düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımına olumlu etkisi olduğu, öğrencilerin etkinlikleri eğlenceli bulduğu, onların derse katılım cesaretlerinin artmasına, tedirginliklerinin azalmasına ve derin anlamının gerçekleşmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu Türkçe derslerinde çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin sürekli kullanılması istemektedir. Mevcut cevaplar (çok isterim, isterim) çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin hoşuna gittiğini, onların derse katılımını ve ilgilerini artırabileceğini göstermektedir.

“Düşünen Sınıf Etkinliklerine Yaklaşım” teması altında “Faydalı Olma”, “Hitap Etme” ve “Kolay Olma” kodları yer almaktadır. Verilen cevaplar, öğrencilerin çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine dair olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğunu ve öğrencilerin etkinliklerin

öğrenme yaşantılarına katkı sağladığına dair güçlü bir inanç beslediğini göstermektedir.

“Düşünen Sınıf Etkinliklerine Duyuşsal Bakış” teması içinde yer alan “Mutlu Olma”, “Eğlenme”, “Derse İlginin Artması” kodları yer almaktadır. Buradan yola çıkılarak düşünen sınıf etkinliklerinin eğlenceli ve çok uyaranlı içeriğiyle öğrenciler tarafından sevildiği ve öncelikli olarak tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Düşünme Becerisine Tesiri” teması çerçevesinde “Derin Düşünme”, “Problem Çözme”, “Yaratıcı Düşünme”, “Üstbilişsel Düşünme”, “Grupla Düşünme”, “Empatik Düşünme”, “Hızlı ve Farklı Düşünme” kodlarına ulaşılmıştır. Mevcut kodlardan yola çıkılarak öğrencilerin pek çoğunun düşünme biçimlerini (empatik düşünme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme, derin düşünme vb.) öğrendiğini ve gerekli durumlarda işe koşabildiğini, grup olarak düşünme faaliyetlerini gerçekleştirebildiğini, derste ele alınan konuları daha iyi kavradığını, müteakiben bu durumun soruları yanıtlamasını kolaylaştırdığını ve onların derse katılımını artırdığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda öğrencilerin önce-şimdi karşılaştırması yapabilmesi, metne başlık bulma, kahramanın yerine kendini koyma, olay örgüsündeki çelişkileri fark etme gibi etkinlikleri daha kolay gerçekleştirebildiklerini vurgulamaları da düşünme becerilerine dair bilinç düzeyine ulaştıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

“Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Dinleme Becerisine Etkisi” teması çerçevesinde “Etkili Dinleme”, “Not Alarak Dinleme”, “Metni Daha İyi Anlama ve Yorumlama”, “Odaklanarak Dinleme”, “Dinlemenin Konuşma Becerisini Geliştirmesi” kodlarına ulaşılmıştır. Mevcut kodlardan yola çıkılarak çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine dair öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği, ders başarılarına ve konuşma becerilerine olumlu etkisinin olduğu inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

“Kavrama ve Yapılandırma” teması altında “Derin Kavramanın Gelişmesi”, “Metni Çözümleme Becerisinin Gelişmesi”, “Eğlenerek Öğrenme”, “Soruları Kolaylıkla Cevaplama”, “Düşünme Biçimlerinden Faydalanma” kodları yer almaktadır. Öğrenciler, standart Türkçe derslerindeki etkinlikleri “sıkıcı ve zor” kelimeleriyle tasvir ederken düşünen sınıf etkinliklerini ise “zevkli, faydalı, kolay ve eğlenceli” olarak nitelemişlerdir. Sonuç olarak dinleme becerisini geliştirmeye yönelik faydalı ve

eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin dinledikleri metinleri daha iyi anlamalarına ve metinle ilgili soruları daha kolay yanıtlamalarına yardımcı olduğunu söylemek mümkündür.

“Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Tercih Edilme Sebepleri” teması, “Eğlenerek Öğrenme”, “Düşünme Becerisini Geliştirme”, “Adım Adım İlerleme”, “Dikkat Çekici Olma “Öğrenciyi Aktif Kılma”, “Öğrenciye Yönelik Olma” kodları etrafında şekillenmektedir. Çağın eğitim yaklaşımına uygun olarak öğrencilerin “anlaşılır, eğlenceli, dikkat çekici, düşünme becerisini geliştirici” olduğunu düşündüğü etkinlikler aracılığıyla eğlenerek öğrendiğine, dinlediğini daha iyi anladığına ve öğrendiğini yapılandırıldığına dair bir kanaate sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen nitel verilerden yararlanılarak çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve düşünme becerilerinin gelişimine büyük katkısı olduğu, onlara eğlenerek öğrenme fırsatı verdiği, etkinlik içeriğinin çocuğun dikkatini çekebilecek ve odaklanma süresini artıracı biçimde ilgi çekici unsurlar barındırdığı ve bu sebeple öğrencilerce öncelikli tercih sebebi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Forcier ve Descy (2002) tarafından ulaşılan çoklu medyanın eğlenerek öğrenme fırsatı sağlaması ve birden fazla duyu organının işe koşulabilmesine olanak vermesi hasebiyle aktif ve iş birlikli öğrenmeyi desteklediği, motivasyonu artırdığı bulgusu bu çalışma sonuçları ile koşuttur.

Neo, Neo ve Yapp (2008), öğrencilerin büyük çoğunluğunun çoklu medya aracılı Web tabanlı öğrenme ortamını eğlenceli ve motive edici bulduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Mevcut sonuçlar, bu çalışmadan elde edilen bulgularla uyum göstermektedir.

Akbaba (2009)’nın öğrencilerin çoklu ortam etkinlikleri vasıtasıyla daha etkili ve kalıcı öğrendikleri, derse karşı ilgilerinin arttığı, üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği şeklindeki olumlu görüşleri bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Dedebali (2014)’nin çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun çoklu ortam etkinlikleri ile derse yönelik dikkat ve motivasyonlarının arttığı, daha iyi ve kalıcı öğrendikleri, derslerin daha eğlenceli geçtiği, derslerin monotonluktan kurtulduğuna dair olumlu görüş bildirmesi bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Akın ve Çeçen (2015)'in çoklu ortam uygulamalarıyla yürütülen derslerde öğrencilerin daha çok eğlendikleri, metinleri daha iyi anladıkları ve daha kolay öğrendikleri, akademik başarılarının arttığı ve çoklu ortam öğretim ve araçlarını beğendikleri sonucu bu araştırmadan elde sonuçlarla örtüşmektedir.

Çoruk ve Çakır (2017)'in çalışmasında matematik derslerinde çoklu ortam etkinliklerine yer verilmesinin derse yönelik ilgiyi artırma, konu anlatımını kolaylaştırma ve eğlenceli ders çalışma ortamı sağlama gibi avantajlar barındırdığına dair öğrenci beyanlarına ulaşılmıştır. İlgili çalışmada talebelerin %96,7'sinin çoklu ortamdaki memnuniyetlerinin oldukça yüksek olduğunu bildirmeleri bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Kır (2019)'in araştırmasında yer alan öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarıyla yürütülen derslerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğine ilişkin görüşleri bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Vagg ve diğ. (2020) çalışmasında öğrencilerin çoklu medyayı öğrenme için etkili ve verimli bir araç olarak gördüklerini beyan ettiğini belirlemiştir. İlgili çalışmadan elde edilen bulgular, bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla eş doğrultuda yer almaktadır.

Karadağ ve Garip (2021)'in öğrencilerin LearningApps uygulamasını çok beğendikleri, etkinliklerin eğlenceli olduğunu düşündükleri çalışması ile Susanti, Suryati ve Astuti (2021)'nin LearningApps alıştırmalarının öğrencilerin hoşuna gittiği, dikkat çekici, kolay ve kullanışlı olduğunu düşündükleri araştırması da bu çalışma sonuçlarını destekler niteliklidir.

Bu araştırmanın nicel boyutu ile nitel boyutundan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin hem dinleme becerisine hem de Türkçe dersine yönelik tutumuna olumlu katkısı olduğu, babanın mesleği ile aylık gelir değişkenlerinin Başarı Testi sonuçlarına anlamlı etkisi bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin birden çok duyu organına hitap etmesi, eğlenerek öğrenmeye olanak tanınması, düşünme ve dinleme becerilerini geliştirmeye faydalı olması gibi nedenlerden dolayı mevcut etkinliklere yönelik olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu anlaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmada çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisini, Türkçe dersine yönelik tutumunu olumlu etkilediği ve öğrencilerin çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine dair olumlu duygu ve düşüncelere (görüşlere) sahip olduğu tespit edilmiştir. Mevcut sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlere, araştırmacılara ve program hazırlayıcılara şu önerilerde bulunulmuştur:

5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Türkçe derslerinde çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarına, Türkçe dersine yönelik tutumlarına, dinleme başta olmak üzere dil becerilerinin ve teknolojik yetkinliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.
- Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğretim ortamlarında kullanılması, öğrencilerin bireysel ve grup olarak düşünme kültürü sahibi olmalarını kolaylaştırabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin dinleme ve düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilecek, zengin öğrenme olanağı sunan, teknolojiyle uyumlu alternatif öğretim materyalleri tasarlama noktasında çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinden veya ders planlarından faydalanabilir.
- Farklı branş öğretmenleri de nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinliklerini ders içeriklerine uygun olarak düzenleyerek temel eğitimi destekleyecek teknolojiyle uyumlu yardımcı ders materyalleri olarak kullanabilir.
- Çoklu medya destekli düşünen sınıf etkinliklerinin ana malzemesi olan nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinden etkinliklerin yapılandırılmasında yararlanılması öğrencilerin dil, kişilik, bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimine olumlu etki edebilir.
- Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin üst seviyeye çıkartılması ve eğitim ortamı ile öğretim materyallerinin öğrenci ihtiyacına göre yapılandırılmasında yol gösterici bir görev üstlenebilir.

- Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri, okula ve Türkçe dersine karşı ön yargısı olan veya dikkati çabuk dağılan öğrencilerin öğrenme davranışlarının olumlu yönde geliştirilmesine fayda sağlayabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri ile gerçekleştirilen bu çalışmanın bir benzerine gerek yurt içi gerekse yurt dışı alanyazında rastlanmadığından bundan sonra yapılacak çalışmalar için örnek teşkil edebilir.
- Ana dili eğitiminde veya yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri ile öğrencilerin dinleme becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutumunu geliştirici çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Araştırmada üzerinde durulan dinleme becerisinin yanı sıra konuşma, okuma, yazma becerilerine yönelik benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Farklı çoklu medya araçları kullanılarak benzer içerikli çalışmalar tasarlanabilir.
- Bu araştırmada kullanılmayan diğer çocuk edebiyatı ürünlerinden istifade edilerek yeni çalışmalara imza atılabilir.

5.3.3. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- Türkçe Öğretim Programlarında (MEB) ve eğitim kurumlarında çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve öğrenci ilgisini / motivasyonunu artıracak yenilikçi uygulamalara yer verilerek sistemin iyileştirilmesine, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına ve liselere giriş sınavında yüksek puan alabilmesine katkı sağlayabilir.
- Türkçe öğretmenliği lisans programlarında öğretmen adaylarının eğitiminde (öğrenci katılımı, çocuk edebiyatı ürünlerinin alternatif uygulamalarda kullanımı, materyal tasarlama, dijital yetkinlik vb.) yararlanılabilir.
- Her düzey öğrenci için seviyesine uygun edebî metinler kullanılarak Türkçe derslerinde sınıfta düşünme kültürü oluşturmaya hizmet edecek etkinlik ve

uygulamalara başvurularak eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasına katkı sağlanabilir.

- Öğretim Programlarının oluşturulma sürecinde “öğrenmeyi öğrenme” ve “dijital yetkinlik” bağlamları başta olmak üzere pek çok yetkinlik alanının geliştirilmesinde faydalı olabilecek bir model olarak önerilebilir.
- Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri EBA içeriğine entegre edilerek okullarda veya e-öğrenme ortamlarında kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, Kamile. 1992. **İşbirlikli Öğrenme**. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Adalar, Hayati. 2021. **Akıl ve Zekâ Oyunlarıyla Beceri Öğretimi-I**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aday, Erdal, Hacer Akçaalan. 2018. Masalları Yeniden İşlevsel Kılmak: “Masal Evi” Projesi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 55: 237-246.
- Adıgüzel, Ömer. 2019. **Eğitimde Yardımcı Drama**. ed. Devrim Çakır. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adler, Ronald B., Jeanne Marquardt Elmhorst. 2019. **Communicating at Work: Principles and Practices for Business and the Professions**. Berkshire: McGraw-Hill International Edition.
- Akarsu, Bedia. 1998. **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akay, Emel, Engin Karadağ. 2019. Multilevel Analyses of Student, Parent, and School Indicators of Achievement in High School Transition in Turkey. **School Community Journal**. c. 29, s. 2: 31-62.
- Akbaba, Bülent. 2009. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutumlara Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbulut, Yavuz. 2017. Bilişsel Yük Kuramı ve Çoklu Ortam Tasarımı. **Çoklu Ortam Tasarımı**. ed. Özcan Özgür Dursun, H. Ferhan Odabaşı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 37-55.
- Akçam, Aysun. 2019. Ortaokul Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçapınar, Gökhan. 2014. Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Etkileşim Verilerine Göre Öğrencilerin Akademik Performanslarının Veri Madenciliği Yaklaşımı ile Modellenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, Emre. 2020. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından CHAİD Analizi İle İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Akın, Erhan. 2018. Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Dinleme Eğitimi. **Dinleme/İzleme Eğitimi**. ed. Ahmet Akçay. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık: 185-203.
- _____. 2015. Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi: Muş İli Örneği. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, Erhan, Mehmet Akif Çeçen. 2015. Çoklu Ortama Dayalı Türkçe Öğretimine ve Çoklu Ortam Araçlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri. **Turkish Studies**. c. 10. s. 7: 51-72.
- Akın, Zeliha. 2021. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında İngilizce Dersi Değer Eğitimi Sürecinde Hikâye Anlatıcılığının Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akıncı, Arif Turan, Mevlüt Gülmez. 2021. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. **Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi**. c. 2. s. 1: 14-32.
- Akinoğlu, Orhan. 2003. Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 1 s. 3: 7-26.
- Akkoyunlu, Buket, Meryem Yılmaz. 2005. Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 28. 9-18.
- Aksan, Doğan. 2003. **Cumhuriyet Döneminden Bugüne Örneklerle Şiir Çözümlemeleri**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Şerif, Osman Gündüz. 2020. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktay, Tamer. 2019. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Yazılı Anlatım Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, Hayati. 2020. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, Gözde, Nihat Mert Pala. 2010. PISA 2003 Sonuçlarına Göre Öğrenci ve Sınıf Özelliklerinin Matematik Okuryazarlığına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. **İlköğretim Online**. c. 9. s. 2: 668-678.
- Alaylıoğlu, Ruşen, Ferhan Oğuzkan.1976. **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**. İstanbul: İnkılap ve Ala Yayınevleri.
- Alghamdi, Fatimah A. 2016. Self-Directed Learning in Preparatory-Year University Students: Comparing Successful and Less-Successful English Language Learners. **English Language Teaching**. c. 9. s. 7: 59-69.

- Alkan, Ahmet, Ali Çarkoğlu, Alpay Filiztekin, Fırat İnceoğlu. 2008. Türkiye Ortaöğretim Sektöründe Katma Değer Oluşumu Üniversiteye Giriş Yarışı (Proje No: SOBAG-104K092). TÜBİTAK.
- Allen, Andrew P., Kevin E. Thomas. 2011. A Dual Process Account of Creative Thinking. **Creativity Research Journal**. c. 23. s. 2: 109-118.
- Almara'beh, Hilal, Ehab F. Amer, Amjad Sulieman. 2015. The Effectiveness of Multimedia Learning Tools in Education. **International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering**. c. 5. s. 12: 761-764.
- Almeida, Leandro S., Lola Prieto Prieto, Mercedes Ferrando, Emma Oliveira, Carmen Ferrandiz. 2008. Torrance Test of Creative Thinking: The Question of Its Construct Validity. **Thinking Skills and Creativity**. s. 3: 53-58.
- Al-Qtaibi, Jihan Humayyed Muhammad Al-Swat. 2019. The Effectiveness of Using Multimedia in Developing the English Language Listening Skills of Intermediate Female Students. **Egyptian Journals**. c. 27. s. 35: 1-27.
- Alsaç, Fevziye. 2017. Anadolu Masallarında Yapı, İzlek ve Masal Kahramanlarının Tip Tahlili. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınörs, Atakan S. 2010. Düşünce ile Dil Arasındaki İlişkiye Descartes'ın Yaklaşımı. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.1. s. 28: 389-401.
- Altunkaya, Hatice. 2019. Yazınsal Çocuk Edebiyatı Türleri. **Çocuklar İçin Edebiyat Öğretimi**. ed. Erhan Akın. Ankara: Anı Yayıncılık: 129-177.
- Altunkaya, Hatice, Ömer Uyan. 2020. Dinleme Üstbiliş Stratejisi Öğretiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi. **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi**. c. 9. s. 1: 67-87.
- Amabile, Teresa M. 1996. **Creativity in Context**. Boulder, CO: Westview Press.
- American the North Central Regional Educational Laboratory (NCREL). 2003. EnGauge 21st Century Skills. http://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf [05.03.2022].
- Anılan, Hüseyin. 2004. Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 6. s. 2: 90-102.
- Arıcı, Ali Fuat. 2018. **Çocuk Edebiyatı ve Kültürü**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, Ali Fuat, Suat Ungan. 2011. Çocuk Edebiyatı Türleri ve Çocuk Eğitimine Katkıları. **Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı**. ed. Tacettin Şimşek. Ankara: Grafiker Yayınları: 215-324.
- Arnstine, Donald. 1995. **Democracy and the Arts of Schooling**. Albany: State University of New York Press.

- Arslan, Derya. 2008. Dinleme. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Arslan, Serkan. 2008. Ailenin İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi (Ümraniye İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslanargun, Engin, Sinan Bozkurt, Selma Sarıoğlu. 2016. Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 9. s. 3: 201-234.
- Arvasi, Seyyid Ahmet. 1998. **Diyalektiğimiz ve Estetiğimiz**. İstanbul: Burak Yayınevi.
- Aslan, Canan. 2019. **Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Assylzhanova, Danagul, Nurzhan Seisenbek, Sakhipzhamal Uzakbaeva, Bizhomart Kapalbek. 2022. The Effect of ICT-Enhanced Blended Learning on Elementary School Students Achievement in English and Attitudes towards English Lesson. **International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)**. c. 10. s. 3: 632-649.
- Asutay, Hikmet. 2013. Çocuk Yazınının Fantastik Dünyası: Masallar. **Turkish Studies**. c. 8. s. 13: 265-278.
- Atademir, Hamdi Ragıp. 1974. **Aristo'nun Mantık ve İlim Anlayışı**. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ateş, Seyit. 2021. Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı. **Çocuk Edebiyatı**. ed. Ayfer Şahin. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 27-62.
- Atkin, J. Myron, Robert Karplus. 1962. Discovery or Invention? **The Science Teacher**. c. 29. s. 5: 45-51.
- Avcı, Ayşenur. 2021. Çocukların İngilizce Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programı. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı Çakman, Koray. 2016. **Gülen Sakız Ağacı**. İzmir: TUDEM Yayınları: 12-17.
- Ay, Şule. 2016. Eleştirel Düşünme Gücü, Anne Babanın Öğrenim Durumu ve Ailenin Aylık Geliri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 6 s. 2: 176-186.
- Aydın, Ayhan, Coşkun Erdağ, Nuray Taş. 2011. 2003-2006 PISA Okuma Becerileri Sonuçlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi: En Başarılı Beş Ülke ve Türkiye. **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri**. c. 11. s. 2: 651- 673.
- Aydınlı, Yaşar. 2018. Fârâbî ve Bağdat Meşşâî Okulu. **İslam Felsefesi: Tarih ve Problemler**. ed. M. Cüneyt Kaya. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları: 145-181.

- Aytan, Talat. 2011. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytan, Talat, Aytekin Kılıç, Gözde Durhat, İremnur Kavrazlı, Kübra Aktaş, Mehmet Ali Çalıcı, Merve Virdil, Seray Yazıcıoğlu. 2020. **Etkinliklerle Dinleme Eğitimi**. ed. Talat Aytan. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytekin, Halil. 2016. **Çocuk ve Gençlik Edebiyatı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Awada, Ghada, Abir Abdallah. 2015. Effect of Using the Glogster Technological Model on Enhancing the Perceptions and Speaking Proficiency of Communication Skills Students. **International Journal of Global Education**. c. 4. s. 2: 1-13.
- Badian, Nathlie A. 1999. Reading Disability Defined as a Discrepancy Between Listening and Reading Comprehension. **Journal of Learning Disabilities**. c. 32. s. 2: 138-148.
- Bağcı, Hasan, İsmail Emre İpekci. 2016. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Turkish Studies**. c. 11. s. 3: 405-422.
- Bakioğlu, Ayşen, Gülay Dalgıç. 2014. **Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme**. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Balta, Elif Emine. 2021. Çocuk Edebiyatında Şiir. **Çağdaş Çocuk Edebiyatı**. ed. Şener Demirel, Serdal Seven. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 219-247.
- Barker, Lary. Lee. 1971. **Listening Behavior**. New Jersey: Prentice Hall.
- Barker, Larry Lee, Kittie W. Watson. 2000. **Listen Up**. New York: St. Martin's Press.
- Bartlett, J. Doreen, Peter D. Cox. 2000. Critical Thinking Dispositions of Undergraduate Physical Therapy Students: Implications for Instruction and Counseling. **Physiotherapy Canada**. c. 52. s. 1: 16-24.
- Bassok, Miriam. 2001. Semantic Alignments in Mathematical Word Problems. The Analogical Mind: Perspectives From. **Cognitive Science**. 401-433.
- Baş, Bayram. 2010. Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. **TÜBAR**. 137-159.
- _____. 2015. **Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, Hüseyin. 2014. **Nasıl Düşünelim: Açıklamalar - Örnekler - Uygulamalar**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başerler, Dilek, Ekrem Ziya Duman. 2019. Felsefi Süreç İçinde Düşünme Olgusu. **Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi**. c. 9. s. 2: 379-395.

- Başpınar, Ensar, Fikret Gürbüz. 2000. Grup İçi Korelasyon Katsayısının Örneklem Dağılımı. **Tarım Bilimleri Dergisi**. c. 6. s. 1: 83-91.
- Baştürk, Ramazan. 2016. **Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykan, Fehmi.1992. Akıl Yürütme Üzerine. **Felsefe Dünyası**. s.3: 55-65.
- Bayram, Bora. 2019. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Dinleme Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. **Millî Eğitim Dergisi**. c. 48. s. 1: 57-80.
- Bayram, Sema. 2013. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Düşünme Becerileri ile Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BBC. 2018. Introduction to Computational Thinking. <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zp92mp3/revision/1> [11.04.2022].
- Beghetto, Ronald A., James C. Kaufman. 2007. Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for Mini-C Creativity. **Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts**. c. 1. s. 2: 73-79.
- Belge, Murat. 2018. **Şairaneden Şiirsele: Türkiye’de Modern Şiir**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bell, Cindy. L. 2018. Critical Listening in the Ensemble Rehearsal: A Community of Learners. **Music Educators Journal**. c. 104. s. 3: 17– 25.
- Belsky, Stella. 2006. The Effects of Using Children’s Literature with Adolescents in the English as a Foreign Language Classroom. Doctor of Philosophy. University of North Texas.
- Benzer, Ahmet. 2021. **Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi**. Konya: Eğitim Kitabevi.
- _____. 2021. **Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Dinleme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerle Dinleme Eğitimi**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bergman, Ofer. 1999. Wait for Me! Reader Control of Narration Rate in Talking Books. **Reading Online**. s. 10: 3- 20.
- Bıyıklı, Cemal. 2014. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Kavramları. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 27. s. 1: 231-254.
- Bilaloğlu, Raziye Günay. 2006. Altı Yaş Çocuklarına Bağışıklık Sisteminin Analoji Tekniği ile Öğretiminin Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, Nuri. 2003. **Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar**. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

- Bilgiz, Musa. 2012. Kur'ân'da Bilgi ve Düşünce Üretimi. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. c. 1. s. 3: 53-86.
- Birgül, Mehmet. 2012. Heidegger'in 'Hâlâ Düşünmemek' Eleştirisi Bağlamında İslam Düşünce Tarihine Bakmak. **FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler) Dergisi**. s. 14: 135-155.
- Birinci, Necati, 1985. **Türk Edebiyatı Ansiklopedisi**. İstanbul: Tercüman.
- Bishop, Rudine Sims. 1990. Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. **Perspectives**. c. 3. s. 6: 9-10.
- Bland, Janice. 2018. Learning Through Literature. **Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Oxford: Routledge: 269-287.
- Bocconi, Stefania, Augusto Chiocciariello, Giuliana Dettori, Anusca Ferrari, Katja Engelhardt. 2016. **Developing Computational Thinking in Compulsory Education-Implications for Policy and Practice**. ed. Panagiotis Kampylis, Yves Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bodie, Graham D., Debra L. Worthington. 2010. Revisiting the Listening Styles Profile (LSP-16): A Confirmatory Factor Analytic Approach to Scale Validation and Reliability Estimation. **International Journal of Listening**. c. 24. s. 2: 69-88.
- Bodie, Graham D., William A. Villaume. 2003. Aspects of Receiving Information: The Relationship Between Listening Preferences, Communication Apprehension, Receiver Apprehension, and Communicator Style. **International Journal of Listening**. c. 17. s. 1: 47-67.
- Bogdan, Robert C., Sari Knopp Biklen. 2011. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Boğa Zengin, Sinem. 2010. Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boisvert, Jacques. 2002. **Pensée Critique et Sciences Humaines. Étude sur l'évolution de la Pensée Critique des élèves du Programme de Science Humaines au Collégial**. Saint-Jean-sur-Richelieu: CEGEP.
- Bolliger, Doris, Oksana Wasilik. 2009. Factors Influencing Faculty Satisfaction with Online Teaching and Learning in Higher Education. **Distance Education**. c. 30. s. 1: 103-116.
- Borg, Walter, Meredith Gall. 1997. Değişimin Ölçülmesi. **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**. c. 30. s. 1: 1-8.
- Boud, David, Rosemary Keogh, Daid Walker. 1985. **Reflection: Turning Experience Into Learning**. London: Routledge.

- Bozorgyan, Hüseyin, Ebrahim Fakhri Alamdari. 2017. Multimedia Listening Comprehension: Metacognitive Instruction or Metacognitive Instruction Through Dialogic Interactions. **ReCALL**. c. 30. s. 1: 131-152.
- Bölükbaş, Fatma. 2010. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı-Cinsiyet-Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. c. 5. s. 3: 905-918.
- Braga, Arianna. 2022. The Importance of Children's Representation in Literature and Media. <https://www.humanium.org/en/the-importance-of-childrens-representation-in-literature-and-media/> [12.05.2022].
- Brown, Ann L. 1987. Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. **Metacognition, Motivation and Understanding**. ed. Franz E. Weinert, Rainer H. Kluwe. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 65-116.
- Brown, H. Douglas, Priyanvada Abeywickrama. 2010. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. White Plains, NY: Pearson Education ESL.
- Browne, Neil, Stuart M. Keeley. 2014. **Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking**. 8nd ed. USA: Pearson Education.
- Brumfit, Christopher. J. 1981. Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language. **In: System**. c. 9. s. 3: 243– 248.
- Buckley, Marilyn Hanf. 1992. Focus on Research: We Listen a Book a Day; Speak a Book a Week: Learning From Walter Loban. **Language Arts**. c. 69. s. 8: 622-626.
- Bultheel, Adhemar. 2015. Book Review: Deep Thinking. What Mathematics Can Teach Us About the Mind. <https://euro-math-soc.eu/review/deep-thinking-what-mathematics-can-teach-us-about-mind> [13.03.2022].
- Bulut, Ayhan. 2019. Sesli Kitapların Kapsamlı Dinleme Stratejisi Olarak Kullanılmasının İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Dinleme ve Telaffuz Kaygısının Yanı Sıra Dinleme ve Telaffuz Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bursal, Murat. 2019. **SPSS İle Temel Veri Analizi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Butzow, Carol M., John W. Butzow. 2000. **Science Through Children's Literature: An Integrated Approach**. USA: ABC-CLIO.
- Büke, Ahmet. 2019. Zeytin Çiçeklerine İnanın. **Kırlangıç Zamanı**. İstanbul: Can Çocuk Yayınları: 28-31.
- Büyüköztürk, Şener. 2016. **Deneyisel Desenler**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Şener, Ebru Çakmak Kılıç, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2020. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener, Ömay Çokluk, Nilgün Köklü. 2020. **Sosyal Bilimler için İstatistik**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrnes, Heidi. 1984. The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base. **Foreign Language Annals**. c. 17. s. 4: 317-29.
- Byun, Soo-yong, Evan Schofer, Kyung-keun Kim. 2012. Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. **Sociology of Education**. c. 85. s. 3: 219-239.
- Can, Abdullah. 2020. **SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cengiz, Canan, Faik Özgür Karataş. 2015. Examining the Effects of Reflective Journals on Pre-Service Science Teachers' General Chemistry. **Australian Journal of Teacher Education**. c. 40. s. 10: 125- 146.
- Chachil, Kettie, Adeline Engkamat, Adib Sarkawi, Awang Rozaimi Awang Shuib. 2015. Interactive Multimedia-Based Mobile Application for Learning Iban Language (IMMAPS for Learning Iban Language). **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 75. s. 3: 267–273.
- Cherednichenko, Galina, Lyudmila Shapran, Lyudmila Kunitsia. 2011. The Role of Technology in Teaching Listening. **Trendy ve Vzdělávání**. 78-83.
- Cherry, Kendra. 2021. Attitudes and Behavior in Psychology. <https://www.verywellmind.com/attitudes-how-they-form-change-shape-behavior-279589> [08.02.2022].
- Cığerci, Fatih Mehmet. 2015. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması. Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cihangir Çankaya, Zeynep. 2015. **Kişiler Arası İletişimde Dinleme Becerisi**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Clark, Kevin R. 2018. Learning theories: Cognitivism. **Radiologic Technology**. c. 90. s. 2: 176-179.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, Keith Morrison. 2021. **Eğitimde Araştırma Yöntemleri**. çev. Erkan Dinç ve Kasım Kiroğlu. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Collie, Joanne, Stephen Slater. 1987. **Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities** Cambridge: Cambridge University Press.

- Conn, Coco, Jaron Lanier, Marvin Minsky, Scott Fisher, Allison Druin. 1989. Virtual Environments and Interactivity: Windows to the Future. **ACM Siggraph Computer Graphics**. c. 23. s. 5: 7-18.
- Corey, Jason. 2016. **Audio Production and Critical Listening: Technical Ear Training**. New York: Focal Press.
- Coşar, Mevhibe A. 2012. Türk Kültüründe Hediyenin Algılanışı. **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**. c. 38. s. 38: 33-48.
- Covey, Stephen. R., A. Roger Merrill, Rebecca R. Merrill. 1994. **First Things First**. New York: Simon & Schuster.
- Cowan, Nelson. 2010. The Magical Mystery Four: How is Working Memory Capacity Limited, and Why? **Current Directions in Psychological Science** c. 19. s. 1: 51-57.
- Crawford, Alan, Wendy Saul, Samuel R. Mathews, James Makinster. 2009. **Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri**. İstanbul: Biltur Basın Yayın.
- Creswell, John W. 2021. **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, John W., Vicki L. Plano Clark. 2020. **Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakıcı Eser, Derya. 2022. İstatistikte Temel Kavramlar. **Adım Adım Uygulamalı İstatistik**. ed. Sakine Göçer Şahin, Metin Buluş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık:1-8.
- Çalışkan, Gürbüz. 2016. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitapları: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yönelik Bir İnceleme. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 4. s. 2: 200-214.
- Çandarlıoğlu, Gülçin. 1977. **Türk Destan Kahramanları**. İstanbul: And Yayınları.
- Çarkıt, Cafer. 2021. 1981 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Dinleme Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 25. s. 3: 827-838.
- Çatlak, Şenol. Mehmet Tekdal, Fatih Çağatay Baz. 2015. Scratch Yazılımı ile Programlama Öğretiminin Durumu: Bir Doküman İnceleme Çalışması. **Journal of Instructional Technologies & Teacher Education**. c. 4. s. 3: 13-25.
- Çekiç, Sevim. 2007. Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Düzenlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, Zeynep. 2021. Bir Akıl Yürütme Olarak Anolojinin Değeri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çevik, Arzu, Firdevs Güneş. 2017. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, c. 5. s. 2: 272-286.
- Çiftçi, Cemil, Atalay Çağlar. 2014. Ailelerin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi: Fakirlik Kader Midir? **International Journal of Human Sciences**. c. 11. s. 2: 155-175.
- Çilek, Ersin. 2016. Bilişsel Dinleme Stratejilerine Uygun Olarak Hazırlanan Etkinliklerin Arapça Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çongur, Rıdvan H. 1999. **Güzel Söz Söyleme**. Ankara: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu.
- Çoruk, Hasan, Recep Çakır. 2017. Çoklu Ortam Kullanımının İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi. **Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**. c. 8. s. 1: 1-27.
- Çömlekçioğulları, Abdurrahman. 2020. Öğrenci Başarısı ile Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Tezsiz Yüksek Lisans Öğrenci Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dagher, Zoubeida R. 1995. Analysis of Analogies Used By Science Teachers. **Journal of Research in Science Teaching**. c. 32. s. 3: 259-270.
- Dam, Geert Ten, Volman Monique. 2004. Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. **Learning and Instruction**. c. 14. s. 4: 359-379.
- Daudelin, Marilyn. Wood. 1996. Learning From Experience Through Reflection. **Organizational Dynamics**. c. 24. s. 3: 36-49.
- Dedebali, Nurhak Cem. 2014. Çoklu Ortam Uygulamalarının Altıncı Sınıf Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demircioğlu, Aytekin. 2018. **Eleştirel Düşünme Eğitimi**. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Demirel, Özcan. 2017. **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- _____. 2002. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- _____. 2000. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- _____. 1999. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Denning, Peter J. 2009. The Profession of IT-Beyond Computational Thinking. **Communications of the ACM**. c. 52. s. 6: 28-30.

- Deryakulu, Deniz, Deniz Atal, Raziye Sancar. 2020. Analojik Düşünme. **Dijital Teknoloji Aracılı Düşünme Öğretimi Düşünme**. ed. Mukaddes Erdem, Fırat Sansar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 57-78.
- Deslauriersbir, Louis, Logan S. McCarty, Kelly Miller, Kristina Callaghan, Greg Kestin. 2019. Measuring Actual Learning Versus Feeling of Learning in Response o Being Actively Engaged İin the Classroom. **PNAS**. c. 116. s. 39: 19251-19257.
- Dev, Meenu. 2016. Constructivist Approach Enhances the Learning: A Search of Reality. **Journal of Education and Practice**. c.7. s. 25: 59-62.
- Dewey, John. 1960. **How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process**. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Dewi, Maharsiwi Diah Chandra, Muhamad Sofian Hadi. 2020. Web-Based Music Study in Boosting Active Listening. **English Language in Focus (ELIF)**. c. 2. s. 2: 97-102.
- Dierdorff, Erich, Kemp J. Ellington. 2012. Members Matter in Team Training: Multilevel and Longitudinal Relationships Between Goal Orientation, Self-Regulation, and Team Outcomes. **Personnel Psychology**. c. 65. s. 3: 661-703.
- Dilekli, Yalçın. 2019. **Etkinliklerle Düşünme Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Selahattin. 2018. **Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitime Atılan İlk Adım**. İzmir: TUDEM Yayınları.
- Dinçer, Mehmet Alper, Gökçe Uysal Kolaşın. 2009. **Türkiye’de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri**. Türkiye’de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilebilmesi için Verilere Dayalı Savunu Projesi Araştırma Raporu. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu.
- Dirkes, M. Ann. 1985. Metacognition: Students in Charge of Their Thinking. **Roeper Review: A Journal on Gifted Education**. c. 8. s. 2: 96–100.
- Doğan, Hulusi, Engin Üngüren, Seden Algür. 2010. Öfke ve Empati İlişkisine Yönelik Otel Zincirinde Bir Araştırma. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 19. s. 3: 277-298.
- Doğan, Nuri. 2020. Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. ed. Özcan Demirel. Ankara: Pegem Akademi: 167-196.
- Doğan, Yusuf. 2020. **Dinleme Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, Ahmet. 2000. Yaratıcı Öğrenme. **Sınıfta Demokrasi**. ed. Ali Şimşek. Ankara: Eğitim Sen Yayınları: 171-207.

- Dolapçı, Orhan Cihan. 2009. Öğretmenleri Eleştirel Düşünme Konusunda Bilgilendirmeye Yönelik Seminer Çalışmasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dökmen, Üstün. 2019. **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**. 45. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- _____.1988. Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 21. s. 1-2: 155-190.
- Dror, Itiel E., Stevan Harnad. 2008. **Cognition Distributed**. Amsterdam: John Benjamins.
- Duit, Reinders. 1991. On the Role of Analogies and Metaphors in Learning Science. **Science Education**. c. 75. s. 6: 649–672.
- Duncker, Karl. 1945. On Problem Solving. **Psychological Monographs**. c. 58. s. 5: 1-113
- Durmuş, Nazlı. 2013. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dursun, Harun. 2018. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dweck, Carol. S. 2019. **Mindset: The New Psychology of Success**. UK: Ballantine Books.
- Egan, Kieran. 2010. **Eğitimli Zihin: Bilişsel Araçlar Anlama Süreçlerimizi Nasıl Etkiler?** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eğmir, Eray. 2020. **Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi: Ortaokul Öğrencileri İçin Bir Program Tasarısı**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Einstein, Albert. 1916. Die Grundlage Der Allgemeinen Relativitätstheorie. **Annalen Der Physik**. c. 49: 769-822.
- Ekim Özen, Birsen. 2018. Kayıp Simit. **Oyun İçinde Oyun: Profesör Kip İle Türkçe**. İstanbul: Timaş Çocuk Yayınları: 10-15.
- Ekiz, Durmuş. 2020. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emiroğlu, Selim. 2021. Dinleme Becerisinin Dilsel Yönü. **Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**. s. 24: 259-282.
- Emiroğlu, Selim, F. Nur Pınar. 2013. Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. **Turkish Studies**. C.8. s. 4: 769-782.

- Erdem, Mukaddes. 2020. **Yeniden Öğretmeyi Öğrenmek**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, Mukaddes, Fırat Sarsar. 2020. **Dijital Teknoloji Aracılı Düşünme Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, Münire. 1995. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 11: 99-104.
- Erdoğan, İrfan. 2003. **Pozitivist Metodoloji: Bilimsel Araştırma Tasarımı İstatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum**. Ankara: ERK.
- Erek, İlim Esra, Önder Bilgin. 2021. Gazali'de Yanılan Bir Varlık Olarak İnsan. **Türk Akademik Araştırmalar Dergisi**. c. 6. s. 4: 66-84.
- Ergin, Akif. 2012. **Eğitimde Etkili İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erickson, H. Lynn, Lois A. Lanning, Rachel French. 2017. **Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom**. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Erlendsson, Jon. 1999. The Role of Creativity. University of Iceland. http://www.hi.is/~joner/eaps/cq_cr04.htm [09.03.2022].
- Eroğlu, Salih. 2019. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Okuma-Anlama Soru ve Etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, Elif Gökçe, Ferdi Köşger. 2016. Empati: Tanımı ve Önemi. **Osmangazi Tıp Dergisi**. c. 38. s. 2: 9-17.
- Esquivel, Giselle B. 1995. Teacher Behaviours That Foster Creativity. **Educational Psychology Review**. c. 7. s. 2: 185-202.
- Ezeh, Chioma. 2020. Multimodal Spaces for Digital Translanguaging: Using Storyjumper to Engage Bi/Multilinguals in Interactive Storytelling. **Teaching English With Technolog**, c. 20. s. 2: 118-130.
- Faaz, Mohammad, Zebun Nisa Khan. 2017. A Study of Academic Achievement of Upper Primary School Students in Relation to Their Socio-Economic Status. **Asian Journals of Research in Social Science and Humanities**. c. 7. s. 6: 121-127.
- Famarzi, Sajad, Hossein Heidari Tabrizi, Azizeh Chalak. 2019. The Effect of Vodcasting Tasks on EFL Listening Comprehension Progress in an Online Program. **International Journal of Instruction**. c. 12. s. 1: 1263-1280.
- Feyten, Carine. M. 1991. The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. **The Modern Language Journal**. c. 75. s. 2: 173-180.

- Fırıncı Kodaz, Aynur. 2016. İyimserlik, Geleceğe Yönelik Tutum, Akademik İçsel Motivasyon ve Akademik Doyum Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fisher, Robert. 2022. **Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Flavell, John. H. 1979. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. **American Psychologist**. c. 34. s.10: 906-911.
- _____. 1976. Metacognitive Aspects of Problem Solving. **The Nature of Intelligence**. ed. Lauren. B. Resnick. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 231-235.
- Fluellen, Jerry E. 2006. Think to Learn (Creating a Standards-Driven Thinking Classroom). **Occasional Paper Series**. c. 1. s. 2: 1-9.
- Forcier, C. Richard, Don E. Descy. 2002. **The Computer as an Educational Tool: Productivity and Problem Solving**. Ohio: Merrill PrenticeHall.
- Galda, Linda, Bernice E. Cullinan. 2002. **Cullinan and Galda's Literature and the Child**. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Galton, Francis. 1869. **Hereditary Genius: An Inquiry Into Its Laws and Consequences**. Landon: Macmillan.
- García-Santillán, Arturo, Elena Moreno-García, Juan Carlos-Castro, Jorge Zamudio-Abdalá, Julieta Garduño-Trejo. 2012. Cognitive, Affective and Behavioral Components That Explain Attitude Toward Statistics. **Journal of Mathematics Research**. c. 4. s. 5: 8-16.
- Gardner, Howard. 2011. **Frames of Mind**. New York: Basic Books.
- Garofalo, Joe, Frank K. Lester. 1985. Metacognition, Cognitive Monitoring, and Mathematical Performance. **Journal for Research in Mathematics Education**. c. 16. s. 3: 163-176.
- Gartenhaus, Alan R. 2000. **Yaratıcı Düşünme ve Müzeler**. çev. Ruhiser Mergenci, Bekir Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Gazali. 2017. **Düşünme, Konuşma ve Söz Üzerine (El-Me'arifu'l- Akliyye)**. çev. Ahmet Kâmil Cihan. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Geben, Abdurrahman Yiğit. 2021. Uzaktan ve Çevrim İçi Eğitim Yoluyla Yapılan Türkçe Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gedikoğlu, Tokay. 2005. Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1. s. 1: 66-80.
- Genç Ersoy, Berrin, Hüseyin Anılan. 2021. Örnekleriyle Çocuk Edebiyatı Türleri-3. **Çocuk Edebiyatı**. ed. Ayfer Şahin. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 183-213.
- Gentner, Dedre, Brian Bowdle, Phillip Wolff, Consuelo Boronat. 2001. Metaphor is Like Analogy. **The Analogical Mind: Perspectives From Cognitive Science**. Cambridge MA, MITT Press: 199-253.
- George, Darren, Paul Mallery. 2016. **IBM SPSS Statistics 23 Step By Step: A Simple Guide and Reference**. 14th Ed. Boston: Pearson.
- Gergin, Zeynep. 2010. Bireysel Çalgı I Dersine İlişkin Öğrenci Tutumlarının ve Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gladstein Gerald. A. 1983. Understanding Empathy: Integrating Counselin Developmental, and Social Psychology Perspectives. **Journal of Counseling Psychology**. c. 30. s. 4: 467-482.
- Glesne, Corrine. 2020. **Nitel Araştırmaya Giriş** çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gobena, Gemechu Abera. 2018. Family Socio-Economic Status Effect on Students' Academic Achievement at College of Education and Behavioral Sciences, Haramaya University, Eastern Ethiopia. **Journal of Teacher Education and Educators**. c. 7. s. 3: 207-222.
- Goldstone, Robert L., Son Ji. Yun. 2005. Similarity. **The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning**. Eds. Keith. J. Holyoak, Robert. G. Morrison. Cambridge University Press: 13-36.
- Goleman, Daniel. 2019. **Duygusal Zekâ-Neden IQ'dan Daha Önemlidir?** çev. Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçer, Ali. 2010. Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak için Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. s. 27: 341 – 369.
- Göğüş, Beşir. 1978. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Graves, Tom, 2014. RBPEA: on Empathy and Gender. <http://weblog.tetradian.com/2014/11/10/rbpea-on-empathy-and-gender/> [10.03.2022]
- Grover, Shuchi. 2018. The 5th 'C' of 21st Century Skills? Try Computational Thinking (Not Coding) -EdSurge News. <https://www.edsurge.com/news/2018-02-25-the->

- Gu, Peter Yongqi. 2018. Types of Listening. **TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. ed. John I. Lontas. NJ: Wiley & Sons, Inc: 1-6.
- Guilford, Joy Paul. 1967. **The Nature of Human Intelligence**. New York: Mc-Graw-Hill.
- Güçlü, İdris. 2020. **Sosyal Bilimlerde Nicel Veri Analizi**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güleryüz, Hasan. 2002. **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülveren, Hakan. 2007. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, Osman, Tacettin Şimşek. 2014. **Anlama Teknikleri 2 Uygulamalı Dinleme Eğitimi El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, Firdevs. 2020. **Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- _____. 2012. Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. c. 1. s.1: 31-42.
- Güneş, Gökhan. 2019. Eleştirel Düşünme Temelli Dinleme / İzleme Eğitiminin Eleştirel Dinleme / İzlemeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, Necati. 2015. İçinden Gülen Çocuk. **Sevgili Öğretmenim**. İstanbul: Günışığı Kitaplığı: 10-12.
- Güngör, Sergen. 2021. Nearpod Web 2.0 Aracının Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Kelime Bilgisi, Dinleme Becerileri ve Kelime ve Dinleme Alanlarında Öz Yeterliklerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürüz, Demet, Ayşen Temel Eğinli. 2018. **İletişim Becerileri**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güzel, İhsan. 2022. Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzle Kayır, Çiğdem. 2012. PISA 2009-Türkiye Verilerine Dayanarak Okuma Becerileri Alanında Başarılı Okullar ile Başarısız Okulları Ayırt Eden Okul İçerik Etmenleri ve Sosyo-Ekonomik Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hair, Joseph F., William C. Black, Barry J. Babin, Rolp E. Anderson. 2014. **Multivariate Data Analysis**. London: Pearson Education.
- Halopex. Holapex Pyramids. <https://holapex.com/> [23.02.2022].
- Hamdan, Khaled, Abid Amorri. 2022. The Impact of Online Learning Strategies on Students' Academic Performance. **IntechOpen**. 1-19.
- Hargie, Owen. 2022. **Skilled Interpersonal Interaction: Research, Theory, and Practice**. London: Routledge.
- Harmankaya, Mustafa Özgün. 2016. Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harward University. **Project Zero**. <http://www.pz.harvard.edu/> [09.01.2022].
- Hasırcı, Sevil. 2015. Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Yapılandırılmasına Dönük Bir Model Önerisi (5-8. Sınıf Örneği). Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hâşim, Ahmet. 2020. Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar. **Piyâle**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Heidegger, Martin. 2013. **Düşünmek Ne Demektir?** çev. Rıdvan Şentürk, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Helmholtz, Hermann Von. 1995. **Science and Culture**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hıdıroğlu, Çağlar Naci. 2015. Teknoloji Destekli Ortamda Matematiksel Modelleme Problemlerinin Çözüm Süreçlerinin Analizi: Bilişsel ve Üstbilişsel Yapılar Üzerine Bir Açıklama. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hibben, John Grier. 2000. **Hegel's Logic: An Essay in Interpretation**. Canada: Batoche Books
- Hirschman, Elizabeth. C. 1980. Innovativeness, Novelty Seeking, and Consumer Creativity. **Journal of Consumer Research**. s. 7: 283-295.
- Hogg, Michael, Graham Vaughan. 2005. **Social Psychology**. London: Prentice-Hall.
- Hokanson, Brad. 2006. Creativity in the Design Curriculum. **Journal of Visual Literacy**. c. 26. s.1: 41-52.
- Holyoak, Keith. J. 2012. Analogy and Relational Reasoning. eds. Keith J. Holyoak, Robert. G. Morrison **The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning**. Oxford: Oxford University Press: 234-254.

- _____. 2005. Analogy. **The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning**. eds. Keith. J. Holyoak, Robert. G. Morrison. Cambridge University Press: 117-142.
- Huck, Charlotte S., Susan Hepler, Janet Hickman, Barbara Z. Kiefer. 2000. **Children's Literature in the Elementary School**. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Hwang, Isabel. Michael Tam, Shun Leung Lam, Paul Lam. 2012. Review of Use of An-imation as a Supplementary Learning Material of Physiology Content in Four Academic Years. **The Electronic Journal of E-Learning**. c. 10. s. 4: 368–377.
- ILA. 2012. **Definition of Listening**. International Listening Association. <http://www.listen.org> [19.03.2022].
- Islam, Rofikul, Zebun Nisa Khan. 2017. Impact of Socio-Economic Status on Academic Achievement Among the Senior Secondary School Students. **Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Science**. c. 8. s. 3: 1-7.
- Issa, Nabil, Mary Schuller, Susan Santacaterina, Michael Shapiro, Edward Wang, Richard E. Mayer, Debra A. Darosa. 2011. Applying Multimedia Design Principles Enhances Learning in Medical Education. **Medical Education**. c. 45. s. 8: 818-826.
- ISTE. 2016. ISTE Standards: Students. **International Society for Technology in Education**. https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/PDFs/ISTE%20Standards_One-Sheets_Students-2016_Turkish_v3.pdf [17.02.2022].
- İbrahimagaoglu Balcı, Fatma. 2019. Örnek Olay Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- İçözü, Nur. 2018. Bir Kutu Güneş. **Güneş Tırmanan Çocuk**. İstanbul: Altın Kitaplar: 28-31.
- İnceoğlu, Metin. 2011. **Tutum Algı İletişim**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İşcan, Melike. 2019. Sınırlı İngilizce Kullanıcıları için Çevrimiçi Arama-ve-Bulma Aracı Yoluyla Çevrimiçi Sorgulama Sürecinin Kolaylaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jackson, Eugene. 1987. Behavior in Groups as a Predictor of Internal Empathy and Communicated Empathy. **Social Work With Groups**. c. 10. s. 1: 3-16.
- Jacobson, Michael. J., Anthi Archoidou. 2000. The Design of Hypermedia Tools for Learning: Fostering Conceptual Change and Transfer of Complex Scientific Knowledge. **The Journal of the Learning Sciences**. c. 9. s. 2. 145-99.
- Jalongo, Mary. 2004. Stories That Teach Life Lessons. **Early Childhood Today**. c.19. s. 2: 36–43.

- Jawad, Yousef Abdel Latif Abdel, Basem Shalash. 2020. The Impact of E-Learning Strategy on Students' Academic Achievement Case Study: Al-Quds Open University. **International Journal of Higher Education**. c. 9. s. 6: 44-53.
- Johnson, Denise C. 2003. The Role of Child Development and Social Interaction in the Selection of Children's Literature to Promote Literacy Acquisition. **Early Childhood Research & Practice**. c. 5. s. 2: 1-14.
- Jones, Alister. T., Shirley Simon, Paul Black, Robert Fairbrother, Rod Watson. 1992. **Open Work in Science: Development of Investigations in Schools**. Hatfield,England: Association for Science Education.
- Jones, Kristopher. B. 2010. **Search Engine Optimization: Your Visual Blueprint for Effective Internet Marketing**. Indianapolis: John Wiley & Sons.
- Jöreskog, Karl, Dag Sörbom. 2001. **LISREL 8: User's Reference**. Scientific Software International, Lincolnwood, USA.
- Jung, Carl Gustav. 1968. **Archetypes and the Collective Unconscious**. eds. Herbert Read, Michael Fordham, Gerhard Adler. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Kabataş, Mehtap. 2016. Kardeş Başaklar. **Bildiğin Gibi Değil: Varlıkların İlginç Öyküleri**. Nesil Yayınları: 14-16.
- Kahneman, Daniel. 2016. **Hızlı ve Yavaş Düşünme**. çev. Filiz Deniztekin, Osman Ç. Deniztekin. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Kalelioğlu, Filiz, Yasemin Gülbahar. 2015. Bilgi İşlemsel Düşünme Nedir ve Nasıl Öğretilir? **3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu. 9-11 Eylül 2015**. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kamidjan. 2001. **Teori Menyimak**. Surabaya: FBS UNESA.
- Kanlı, Esra. 2017. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılık Düzeyleri, Cinsiyet ve Bilimsel Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. **İlköğretim Online**. c. 16. s. 4: 1792-1802.
- Kaplan, Hüseyin. 2004. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, Kadir. 2021. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme / İzleme Becerisini Ölçmeye Yönelik Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. c. 10. s. 1: 626-645.
- Kaptan, Saim. 1998. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Matbaası.

- Karaağaç, Zeliha. 2019. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statünün Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, Bilal Ferhat, Soner Garip. 2021. Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Uygulaması Olarak LearningApps'ın Kullanımı. **Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi (ÇEDED)**. c. 4. s. 1: 21-40.
- Karadağ Yılmaz, Ruhan. 2021. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Dijital Ortamlar ve Araçlar. **Dijital Dönüşümde Türkçe Eğitimi**. ed. Fatma Susar Kırmızı. Ankara: Anı Yayıncılık:177-196.
- Karadaş Gündüz, Sevcan. 2022. Kovid-19 Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabulleri ve Çoklu Görev Algılarının Çevrimiçi Derslere Bağlılıklarındaki Rolünün İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, Abdulkadir. 2011. Multimedya Destekli Web Tabanlı Çalışma Kitabının Hazırlanması ve Etkinliğinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, Abdulkadir. 2006. Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadüz, Adnan. 2016. Eleştirel Paradigma ve Dil Öğretimi. **Eleştirel Dil Becerileri Kuram ve Uygulama**. ed. Adnan Karadüz. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 1-34.
- Karagöz, Melda. 2018. Türk ve Dünya Klasikleriyle Yapılandırılmış Dil ve Edebiyat Öğretimi Tasarısı: Okulöncesinden Yükseköğretime (Bir Eylem Araştırması). Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, Nejdet. 2016. Kur'an'da Sembolik Eylemler - Düşünmeye Dair Kavramlar Bağlamında. **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 5. s. 1: 171-188.
- Karakelle, Sema. 2012. Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c. 37. s. 64: 237-250.
- Karakuş, Neslihan. 2014. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Dil ve Anlatım Yönünden İncelenmesi. **Tarih Okulu Dergisi**. s.18: 567-593.
- Karakuş Tayşi, Esra. 2019. Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 7. s. 1: 256-272.
- Karaoğlu Yılmaz, Fatma Gizem, Ramazan Yılmaz. 2019. Bir Oyunlaştırma ve Biçimlendirici Değerlendirme Aracı Olarak Kahoot Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. **II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu, I-SASEC, 12-14 Eylül 2019**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi: 331-337.

- Karasar, Niyazi. 2022. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, Halit. 2007. Dil edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 5. s. 3: 463-475.
- Katz, Daniel. 1960. The Functional Approach to the Study of Attitudes. **Public Opinion Quarterly**. c. 24. s. 2: 163-204.
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan, Özlem Aksoy. 2015. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Ahmet İhsan, İsmail H. Arslantaş, Nihat Şimşek. 2009. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 8. s. 30: 376-387.
- Kaynar, Neslihan. 2019. Özgün ve Etkileşimli Video Alıştırmalarının Öğrencilerin İngilizce Dinleme Uygulamaları Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazancı, Osman. 1989. **Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi**. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kearney, Matthew, David F. Treagust, Shelley Yeo, Marjan G. Zadnik. 2001. Student and Teacher Perceptions of the Use of Multimedia Supported Predict-Observe-Explain Tasks to Probe Understanding. **Research in Science Education**. c. 31. s. 4: 589-615.
- Kellogg, Ronald. T. 1988. Attentional Overload and Writing Performance: Effects of Rough Draft and Outline Strategies. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**. c. 14. s. 2: 355-365.
- Kent, David Bradley. 2010. Incorporating Glogster in the University EFL Curriculum. **Arab World English Journal**. c. 1. s. 1: 130-170.
- Keskin, Aydın. 2021. Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khan, Fazzlijan Mohamed Adnan, Mona Masood. 2005. The Effectiveness of an Interactive Multimedia Courseware With Cooperative Mastery Approach in Enhancing Higher Order Thinking Skills in Learning Cellular Respiration. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. s. 176: 977-984.
- Kılıç, Yasin. 2013. Meraka Dayalı Türler. **Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı**. ed. Ömer Yılar, Lokman Turan. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 89-118.
- Kılıç, Yasin, Mehmet Akif Haşılıoğlu. 2017. Sosyoekonomik Durumun Öğrenci Başarısına Etkisi (7. Sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri Dersleri Örnekleme). **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 14. s.1:1025-1049.

- Kılınç, Şule. 2021. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk ve Teknoloji İle Öz-Yönelimli Öğrenmenin Başarı, Performans ve Algılanan Öğrenmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kır, Durmuş Barış. 2019. Çoklu Ortam Destekli Dinleme Metinlerinin Dinleme Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kiewra, Kenneth. A. 2005. **Learn How to Study and SOAR to Success**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Kilmen, Sevilay. 2020. **SPSS Uygulamalı İstatistik**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kim, Beaumie, Thomas C. Reeves. 2007. Reframing Research on Learning With Technology: In Search of the Meaning of Cognitive Tools. **Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences**. c. 35. s. 3: 207-256.
- Demirel, Özcan. 2017. **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kingen, Sharon. 2000. **Teaching Language Arts in Middle Schools**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kistner, Saskia, Katrin Rakoczy, Barbara Otto, Charlotte Dignath-van Ewijk, Gerhard Büttner, Eckhard Klieme. 2010. Promotion of Self-Regulated Learning in Classrooms: Investigating Frequency, Quality, and Consequences for Student Performance. **Metacognition and Learning**. c. 5. s. 2: 157–171.
- Kline, Rex B. 2005. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. New York: Guilford Press.
- Kocaman, Ali. 2009. Ailenin Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Durumunun Öğrencinin Okul Başarısına Etkisi (İnönü EML Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçyiğit, Murat. 2016. **Etkili İletişim ve Duygusal Zekâ**. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kohler, Peter J., Gideon P. Caplovitz, Peter U. Tse. 2010. The Whole Moves More Than the Spin of Its Parts. **Attention, Perception, & Psychophysics**. c. 71. s. 4: 675-679.
- Kokinovi Boicho, Alexander Petrov. 2001. Integrating Memory and Reasoning In Analogy-Making: The AMBR Model. **The Analogical Mind: Perspectives From Cognitive Science**. eds. Dedre Gentner, Keith Holyoak, Boicho Kokinov. Cambridge, MA: MIT Press: 59-124.
- Kolaç, Emine, Tazegül Demir, Ruhan Karadağ. 2012. Öğretmen Adaylarının Dil Eğitiminde Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Kullanımına Yönelik Görüşleri. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. s.161: 1-18.

- Koo, Terry K., Mae Y. Li. 2016. A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. **Journal of Chiropractic Medicine**. c.15. s. 2: 155–163.
- Kováčová, Zuzana. 2014. Rhyme and Children's Knowledge or About One Way to the Symbol and Metaphor. **International Journal of Humanities and Social Science**. c. 4. s. 10: 108-115.
- Kulasegaram, Kulamakan. 2013. The Effect of Conceptual and Contextual Teaching Strategies for the Transfer of Basic Science Knowledge in Medical Education. PhD Thesis. McMaster University.
- Kumar, R. Navin, Ravi Shankar. 2021. The Importance of Listening Skill in Language Acquisition- the Problems Experienced & Strategies Adopted in Teaching Listening. **International Journal of Innovative Research in Technology**. c. 7. s. 12: 309- 314.
- Kur'ân-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli**. 2016. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kurt, Berker. 2020. Türkçe Eğitiminde Dinleme Eğitimi. **Türkçe Eğitime Genel Bir Bakış**. ed. Ahmet Zeki Güven. Ankara: Pegem Akademi: 39-63.
- _____. 2008. Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, Mehmet, Onur Dölek. 2019. Söz Varlığı ve Sözcük Öğretiminin Önemi. **Türkçenin Sözcük Öğretimi**. ed. Alpaslan Okur, Gökçen Göçen. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık: 19-38.
- Kutluer, İhsan. 1994. Düşünme. **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**. İstanbul: TDV Yayınları: c. 10. 53-57.
- Kuzu, Abdullah. 2017. Çoklu Ortam Uygulamalarının Kuramsal Temelleri. **Çoklu Ortam Tasarımı**. ed. Özcan Özgür Dursun, Hatice Ferhan Odabaşı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 2-35.
- Küçükturan, Güler. 2003. Okulöncesi Fen Öğretiminde Bir Teknik: Analoji. **Millî Eğitim Dergisi**. s. 157: 9-15.
- Kültür Bakanlığı.1938. **Ortaokul Programı**. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Kürüm, Dilruba. 2002. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lam, Mei Seung. 2000. The Gentle Art of Listening: Skills for Developing Family–Administrator Relationships in Early Childhood. **Early Childhood Education Journal**. c. 27. s. 4: 267-273.
- Landers, John. 1981. **Quantification in History. Topic 4: Hypothesis Testing II-Differing Central Tendency**. Oxford: All Souls College.

- Landsberg, Michele. 1987. **Reading for the Love of It: Best Books for Young Readers**. New York: Prentice Hall.
- LearningApps. LearningApps nedir? <https://learningapps.org/> [05.01.2022].
- Le Guin, Ursula K. 2015. **Kadınlar Rüyalar Ejderhalar**. İstanbul: Metis Yayınları.
- Lee, Joey. J., Jessica Hammer. 2011. Gamification in Education: What, How, Why Bother? **Academic Exchange Quarterly**. c. 15. s. 2: 146-155.
- Lee, Pai-Lin, William Lan, Doug David Hamman, C. Bret Hendricks. 2008. The Effects of Teaching Notetaking Strategies on Elementary Students' Science Learning. **Instructional Science**. c. 36. s. 3: 191-201.
- Lennon, Randy, Nancy Eisenberg. 1990. **Gender and Age Differences in Empathy and Sympathy, Empathy and it's Development**. New York: Cambridge University Press.
- Liljedahl, Peter. 2016. Building Thinking Classrooms: Conditions for Problem Solving. **Posing and Solving Mathematical Problems: Advances and New Perspectives**. eds. Patricio Felmer, Erkki Pekkonen, Jeremy Kilpatrick. New York: Springer: 361-386.
- _____. 2008. **The AHA! Experience: Mathematical Contexts, Pedagogical Implications**. Saarbrücken. Germany: VDM Verlag.
- Lipman, Mathew. 2003. **Thinking in Education**. New York: Cambridge University Press.
- Livingston, Jennifer A. 2003. Metacognition: An Overview. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf> [19.03.2022].
- Locke, John. 2017. **İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme**. çev. Vehbi Hacıkadıroğlu. İstanbul: Kbalcı Yayınları.
- Loughran, John J. 1996. **Developing Reflective Practice: Learning About Teaching and Learning Through Modelling**. London: Falmer.
- Lu, Jian-Ying. 2005. The Listening Style Inventory (LSI) as an Instrument for Improving Listening Skill. **SinoUS English Teaching**. c. 2. s. 5: 45-50.
- Lundsteen, Sara W. 1979. **Listening, Its Impact at All Levels on Reading and the Other Language Arts**. Urbana: Clearinghouse of Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- Maarif Vekâleti. 1924. **Lise Birinci Devre Müfredat Programı**. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- _____. 1929. **Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı**. Ankara: Yeni Gün Matbaası.

- Mackay, Ian. 1997. **Dinleme Becerisi**. çev. Aksu Bora, Onur Cankocak. Ankara: İlkaynak Kùltür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.
- Maier, Steven, Edmund A. Marek. 2006. The Learning Cycle: A Reintroduction. **The Physics Teacher**. c. 44. s. 2: 109-113.
- Maio, Gregory. R., Victoria M. Esses, Karin H. Arnold, James M. Olson. 2004. The Function-Structure Model of Attitudes: Incorporating the Need for Effect. **Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes**. eds. Geoffrey Haddock, Gregory. R. Maio. Psychology Press Ltd: 9-34.
- Malik, Shahid, Ashish Agarwal. 2012. Use of Multimedia as a New Educational Technology Tool–A Study. **International Journal of Information and Education Technology**. c. 2. s. 5: 468-471.
- Mallard, Kina. S. 1999. Lending an Ear: The Chair's Role as Listener. **The Department Chair**. c. 9. s. 3: 1-13.
- Mandasari, Berlinda. 2020. The Impact of Online Learning toward Students' Academic Performance on Business Correspondence Course. **EDUTEC Journal of Education and Technology**. c. 4. s. 1: 98-110.
- Marcus, Nadine, Martin Cooper, John. Sweller. 1996. Understanding Instructions. **Journal of Educational Psychology**. c. 88. s. 1: 49–63.
- Marjoribanks, Kevin. 1979. **Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Markman, Arthur B, C. Page Moreau. 2001. Analogy and Analogical Comparison in Choice. **The Analogical Mind: Perspectives From Cognitive Science**. eds. Dedre Gentner, Keith J. Holyoak, Boicho N. Kokinov. Cambridge, MA: MIT Press: 363-399.
- Maslow, Abraham. H. 1968. **Toward a Psychology of Being**. New York: Van Nostrand.
- Maxwel, John C., Jim Dornan. 2015. **Etkili İnsan Olmak**. çev. Demet Dizman. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Maxwell, Joseph. A. 1998. Designing A Qualitative Study. **Handbook of Applied Social Research Methods**. eds. Leonard Bickman, Debra J. Rog. New York: Sage Publications: 69-100.
- Mayer, Richard E. 2009. **Multimedia Learning**. New York: Cambridge University Press.
- McCarthy, John, Martin Minsky, Nathaniel Rochester, Claude E. Shannon. 1955. A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence. **Dartmouth College**. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904> [15.02.2022].

- McDade, Sharon. 1995. Case Study Pedagogy to Advance Critical Thinking. **Teaching of Psychology**. c. 22. s. 1: 9-10.
- McKnown, Lyndon Kyle. 1997. Improving Leadership Through Better Decision Making: Fostering Critical Thinking. **A Research Paper Presented to the Research Department of Air Command and Staff College**. USA.
- McLeod, Saul. A. 2018. Attitudes and Behavior. **Simply Psychology**. www.simplypsychology.org/attitudes.html [03.02.2022].
- McNeil, Linda. M. 1983. Defensive Teaching and Classroom Control. **Ideology and Practice in Schooling**. Philadelphia: Temple University Press.
- MEB.1949. **Orta Okul Programı**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. 1962. **Ortaokul Programı**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB.1981. **Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı**. Kurul Karar Sayısı: 172. Tebliğler Dergisi. s. 2098: 327-356
- MEB. 2006. **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. 2015. **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. 2019. **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. 2019. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf [01.02.2022].
- Melad, Ariel F. 2022. Students' Attitude and Academic Achievement in Statistics: A Correlational Study. **Journal of Positive School Psychology**. c. 6, s. 2: 4640 – 4646.
- Melanlıoğlu, Deniz. 2013. Ortaokuldaki Dinleme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Fenomografik Bir Araştırma. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**. c. 1. s. 1: 34-44.
- Mengüşoğlu, Takiyettin. 1988. **Felsefeye Giriş**. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Mercan, Musa. 2017. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merriam, Sharan B. 2018. **Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**. çev. ed. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merrienboer, Jeroen G. Y. Van. 1997. **Training Complex Cognitive Skills**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Pubns.

- Milenović, Živorad. 2011. Application of Mann-Whitney U Test in Research of Professional Training of Primary School Teachers. **Metodički Obzori**. c. 6. s.11: 73-79.
- Miles, B. Matthew, A. Michael Huberman. 2019. **Nitel Veri Analizi**. ed. Ali Ersoy, Sadegül Akbaba Altun. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miller, Carl, Jamie Bartlett. 2012. Digital Fluency: Towards Young People's Critical Use of the Internet. **Journal of Information Literacy**. c. 6. s. 2: 35-55.
- Miller, George A. 1956. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. **Psychological Review**. c. 63. 81–97.
- Mills, Geoffrey E., Lorraine R. Gay. 2016. **Educational Research: Competencies for Analysis and Applications**. London: Pearson.
- Miroğlu Akçayoğlu, Meryem. 2003. The Relationship Between Proficiency in a Second Language and Critical Thinking Skills. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 2. s. 24: 27-34.
- Mitra, Dana L. 2008. Amplifying Student Voice. **Educational Leadership**. c. 66. s. 3:20-25.
- Moore, Kenneth. D. 2001. **Classroom Teaching Skills**. New York: McGraw-Hill Education.
- Morley, Joan. 1991. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. **TESOL Quarterly**. c. 25. s. 3: 481-52.
- Mothibi, Gloria. 2015. A Meta-Analysis of the Relationship Between E-Learning and Students' Academic Achievement in Higher Education. **Journal of Education and Practice**. c. 6. s. 9: 6-10.
- Mueller, Steve. 2020. The Power of Deep Thinking. <https://www.planetofsuccess.com/blog/2016/the-power-deep-thinking/> [12.01.2022].
- Muthén, Linda K., Bengt O. Muthén. 2017. **Mplus User's Guide**. (Version 8). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nash, Ron. 2022. Active Listening in the Classroom: Strategies for Creating Powerful Student Listeners. **Learning Sciences International**. 1-5.
- National Postsecondary Education Cooperative (NPEC). 2000. Definitions and Assessment Methods for Critical Thinking, Problem Solving, and Writing. **U. S. Department of Education**. Washington, DC, USA.
- Nedim Bal, Pervin, Mualla Murat, Büşra Erkan. 2020. Soyut Düşünme Becerileri Açısından Hikâyeler Üzerinde Analogik Düşünme. **The Journal of International Education Science**. c. 25. s. 7: 29-55.

- Neo, Mai, Tse-Kian Neo, Wei Li Yap. 2008. Students' Perceptions of Interactive Multimedia Mediated Web-Based Learning: A Malaysian Perspective. **ASCILITE 2008 - The Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education**: 658-666.
- Newton, Jonathan, Ian Stephen Paul Nation. 2021. **Teaching ESL/EFL Listening and Speaking**. London: Routledge.
- Nicolaou, Constantinos, Maria Matsiola. George Kalliris. 2019. Technology-Enhanced Learning and Teaching Methodologies through Audiovisual Media. **Education Sciences**. c. 9. s. 3: 196-209.
- Nisbett, Richard E. 2017. **Düşüncenin Coğrafyası**. çev. Gül Çağalı Güven. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Norton, Donna E. 2010. **Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature**. London: Pearson.
- Novak, Bogomir. 2000. Development of Critical Thinking in the Slovene School: Encouraged or Impeded. **In the European Conference on Educational Research: Conference Held in Edinburgh, 20-23 September 2000**. Edinburg: EERA.
- Nunan, David. 2001. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP.
- _____. 1997. Designing and Adapting Material to Encourage Learner Autonomy. **Autonomy and Independence in Language Learning**. eds. Phil Benson, Peter Voller. Harlow: Longman: 192-203.
- Oblinger, Diana G., James L. Oblinger. 2005. **Education the Net Generation**. Boulder, CO: Educause.
- Ocak, Mahir. E. 2016. Kozmolojik Sabit Nedir? <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/kozmojistik-sabit-nedir> [21.01.2022].
- OECD. 2019. Teaching, Assessing and Learning Creative and Critical Thinking Skills in Primary and Secondary Education. <https://www.oecd.org/education/ceri/assessingprogressionincreativeandcriticalthinkingskillsineducation.htm> [01.01.2022].
- OECD. 2022. Fostering and Assessing Students' Creative and Critical Thinking Skills in Higher Education. <https://www.oecd.org/education/ceri/innovation-strategy-for-education-and-training-call-for-participation.htm> [23.02.2022].
- Oech, Roger Von. 2009. **Beyniniz Kamçılaysın**. çev. Engin Karadeniz. İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ferhan. 2021. **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oksal, Aynur. 2007. Güdülenme (Motivasyon) ve Öğretim. **Eğitim Psikolojisi**. ed. Kurtman Ersanlı, Ersan Uzman. İstanbul: Lisans Yayıncılık: 445.

- Onan, Bilginer. 2019. **Dil Eğitiminin Temel Kavramları**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oryaşın, Utku. 2021. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na Göre İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 9. s. 3: 820-832.
- Osborn, Alex F. 1953. **Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking**. New York: Charles Scribner's Sons.
- Oxford, Rebecca L. 1993. Research Update on Teaching L2 Listening. **System**. c. 21. s. 2: 205-211.
- Öktem, Ferhunde. 2002. **Eğitimde Zekâ ve Yaratıcılık**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Öz, Fatma. 2001. Impact of Training on Empathic Communication Skills and Tendency of Nurses. **Clinical Excellence for Nurse Practitioners**. c. 5. s. 1: 44-51.
- Özbay, Murat. 2015. **Anlama Teknikleri 2 Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitabevi.
- _____. 2005. **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, Murat, Deniz Melanlıoğlu. 2012. Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. c. 7. s. 1: 87-97.
- Özbek, Mehmet Ferhat. 2004. Toplumsal Yaşamda Empati. **Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi**. c.1. 1-16.
- _____. 2005. İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi. **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**. s. 49: 571-573.
- Özcan, Hüseyin. 2008. Halk Edebiyatı Metinlerinin Çocuk Edebiyatına Kaynak Olması ve Örneklem Olarak Dede Korkut Hikâyeleri. **Turkish Studies International Periodical for the Languages**. c. 3. s. 2: 582-603.
- Özdemir, Soner Mehmet. 2005. Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 3. s. 3: 297-316.
- Özden, Yüksel. 2021. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgüven, İbrahim Ethem. 2012. **Psikolojik Testler**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özlem, Doğan. 2004. **Mantık Klasik / Sembolik Mantık, Mantık Felsefesi**. Ankara: İnkılap Yayınları.
- Paas, Fred, Alexander Renkl, John Sweller. 2004. Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction Between Information Structures and Cognitive Architecture. **Instructional Science**. c. 32. 1-8.

- Paas, Fred, Juhani E. Tuovinen, Huib Tabbers, Pascal W. M. Van Gerven. 2003. Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory. **Educational Psychologist**. c. 38. s. 1: 63-71.
- Paivio, Allan. 1986. **Mental Representations: A Dual-Coding Approach**. New York: Oxford University Press.
- Pantaleo, Sylvia. 2002. Children's Literature Across the Curriculum: An Ontario Survey. **Canadian Journal of Education**. c. 27. s. 2: 211-230.
- Papert, Seymour. 1996. An Exploration in the Space of Mathematics Educations. **International Journal of Computers for Mathematical Learning**. c. 1. s. 1: 95-123.
- _____. 1980. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. New York: Basic Books.
- Partnership for 21st Century Skills. 2015. P21 Framework Definitions. <http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21> [15.02.2022].
- Patton Michael Quinn. 2018. **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri**. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, Annie Murphy. 2013. The New Marshmallow Test: Students Can't Resist Multitasking. **Slate**. http://www.slate.com/articles/health_and_science/science/2013/05/multitasking_while_studying_divided_attention_and_technological_gadgets.html [09.02.2022].
- Paul, Richard, Linda Elder. 2021. **Critical Thinking-Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life**. USA: Rowman & Littlefield.
- _____. 2012. **The Thinker's Guide to the Nature and Functions of Critical and Creative Thinking**. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- _____. 2000. **Critical Thinking Handbook: Basic Theory and Instructional Structures**. New York: Foundation for Critical Thinking.
- Pekrun, Reinhard. 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. **Educational Psychology Review**. c. 18. 315-341.
- Pellegrino, John. 1995. Technology in Support of Critical Thinking. **Teaching of Psychology**. c. 22. 11-12.
- Perloff, Richard M. 2022. **The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the Twenty-First Century**. New Jersey: Routledge.
- Peteranetz, Markeya S. 2016. Fostering Metacognition in K-12 Classrooms: Recommendations for Practice. **The Nebraska Educator: A Student-Led Journal**. s. 3: 64-86.

- Piaget, Jean. 1957. **Construction of Reality in the Child**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Picardo, Jose. 2012. Using Glogster as an Assessment Tool. Box of Tricks: Education and Technology. <http://www.boxoftricks.net/tag/glogster/> [13.03.2022].
- Pierce, William. 2003. Metacognition: Study Strategies, Monitoring and Motivation. A Workshop Paper Presented at Prince George's Community College. <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>. [18.02.2022].
- Plump, M. Carolyn, Julia LaRosa, 2017. Using Kahoot! In the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for Elearning Novices. **Management Teaching Review**. c. 2. s. 2: 151-158.
- Potts, Bonnie. 1994. Strategies for Teaching Critical Thinking. **Practical Assessment, Research and Evaluation**. c. 4. s. 3: 1-3.
- Prensky, Marc. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. c. 9. s. 5: 1-6.
- Puteh, Fatimah, Siti Shuhaida Shukor. 2009. The Integration of Multimedia Elements in Classroom Teaching Among TESL Teacher-Trainees. Bachelor's Thesis. Universiti Teknologi Malaysia.
- Ramalingam, Dara, Prue Anderson, Daniel Duckworth, Claire Scoular, Jonathan Heard. 2020. Creative Thinking: Definition and Structure. **Australian Council for Educational Research**. https://research.acer.edu.au/ar_misc/43 [04.03.2022].
- Rao, Nirmala, James P. McHale, Emma Pearson. 2003. Links Between Socialization Goals and Child-Rearing Practices in Chinese and Indian Mothers. **Infant and Child Development**. s. 12: 475-492.
- Rasiwasia, Nikhil, Jose Costa Pereira, Emanuele Coviello, Gabriel Doyle, Gert R.G. Lanckriet, Roger Levy, Nuno Vasconcelos. 2010. A New Approach to Cross-Modal Multimedia Retrieval. **In ACM Multimedia**. 251-260.
- Rawlinson, Geofferey J. 1995. **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**. çev. Osman Değirmen. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Richey, Rita C. 2008. Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. **TechTrends**. c. 52. s. 1: 24- 25.
- Rithchhart, Ron. 2015. **Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- _____. 2002. **Intellectual Character: What it is, Why it Matters, and How to Get it**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rivers, Wilga. M. 1966. Listening Comprehension. **Modern Language Journal**. c. 50. s. 4: 196-204.

- Rogers, Carl. R. 1983. Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. çev. Füsün Akkoyun. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 16. s.1: 103-124.
- Rogers, James W., James R. Cox. 2008. Integrating a Single Tablet PC in Chemistry, Engineering and Courses. **Journal of College Science Teaching**. c. 37. s. 3: 34-39.
- Rosenberg, Milton. J., Carl I. Hovland. 1960. Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. **Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components**. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rost, Michael. 2011. **Teaching and Researching Listening**. Harlow, England: Longman.
- Rozalski, Michael, Angela Stewart, Jason Miller. 2010. Bibliotherapy: Helping Children Cope with Life's Challenges. **Kappa Delta Pi Record**. c. 47. s. 1 :33-37.
- Rubin, Herbert J., Irene S. Rubin. 1995. **Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data**. London: Sage Publications.
- Runco, Marc A. 2003. Education for Creative Potential. **Scandinavian Journal of Educational Research**. c. 47. s. 3: 317-324.
- Sağlam Ertem, İnci. 2021. Çevrimiçi Öğrenmede Öz-Düzenleme: Covid-19 Pandemi Sürecinde Gelişme, Başarı ve İngilizce Öğrencilerinin Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salkind, Neil, J. 2019. **İstatistikten Nefret Edenler İçin İstatistik**. ed. Alper Çuhadaroglu. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schacter, Daniel. L. 2022. **Bellegin İzinde**. çev. Eda Özgül. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sarıçoban, Arif. 1999. The Teaching of Listening. **The Internet TESL Journal**. c. 5. s. 12: 1-7.
- Sarıer, Yılmaz. 2021. PISA Uygulamalarında Türkiye'nin Performansı ve Öğrenci Başarısını Yordayan Değişkenler. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 25. s. 3: 905-926.
- Savaşçı, Havva Sebile. 2010. Sosyoekonomik Değişkenlerin ve Okulun Eğitim Kaynaklarının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri ile İlişki Durumu. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayın, Zehra, Süleyman Sadi Seferoğlu. 2016. Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi. **Akademik Bilişim Konferansı, 3-5 Şubat 2016**. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi: 1-13.

- Schafersman, Steven. D. 1991. An Introduction to Critical Thinking. <http://www.smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf> [04.05.2022].
- Schraw, Gregory, David Moshman. 1995. Metacognitive Theories. **Educational Psychology Review**. c. 7. s. 4: 351–371.
- Schreiber, James B. 2002. Institutional and Student Factor Sand Thei Rinfluence on Advanced Mathematics Achievement. **The Journal Educational Research**. c. 98. s. 5: 274-286.
- Schultz, Duane P., Sydney Ellen Schultz. 2011. **Modern Psikoloji Tarihi**. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schulz, Wolfram. 2005. Measuring the Socio-Economic Background of Students and its Effect on Achievement in PISA 2000 and PISA 2003. In **Online Submission. Paper Prapered for the Annual Meeting of the American Educational Reserch Association. 7-11 April 2005**. San Francisco, CA: Australian Council for Educational Research: 1-29.
- Schumacker, Randall E., Richard G. Lomax. 2010. **A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling**. New York: Routledge.
- Schwandt, Jamie. 2018. The Power of Deep Thinking: Essence of Creativity. <https://www.lifehack.org/624692/the-power-of-deep-thinking-essence-of-creativity> [05.03.2022].
- Schwartz, James. E., Robert J. Beichner. 1999. **Essentials of Educational Technology**. Boston: Allyn and Bacon.
- Seçer, İsmail. 2015. **Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçme, Saniye. 2020. Ortaokul Matematik Eğitiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler ve Geleceğe Yönelik Öngörüler. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sejdiu, Sejdi. 2017. Are Listening Skills Best Enhanced Through the Use of Multimedia Technology?. **Digital Education**. s. 32: 60-72.
- Selimi, Aybeyan, Muzafer Saračević, Agim Rushiti. 2018. İnteraktif Matematik Eğitiminde Multimedya Cihazlarının Önemi-Makedonya Örneği. **Balkan Eğitim Araştırmaları**. ed. Hikmet Asutay, Demirali Yaşar Ergin. Edirne: Trakya Üniversitesi: 31-41.
- Selz, Otto. 1935. Versuche Zur Hebung Des Intelligenzniveaus. Ein Beitrag Zur Theorie Der Intelligenz Undihrer Erzieherischen Beeinflussung. **Zeitschrift Für Psychologie**, s.134: 236-301.
- Senemoğlu, Nuray. 2020. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Anı Yayıncılık.

_____. 1994. Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır? **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.10. s.10: 21- 30.

Sepetçioğlu, Mustafa Necati. 1998. **Karşılaştırmalı Türk Destanları**. İstanbul: İrfan Yayıncılık.

Seren Akdamar, Nebahat. 2021. İngilizce Yabancı Dil Öğrenenlerinin Dinleme Becerileri Üzerine Dijital Hikâye Anlatımının Etkileri ve Dijital Hikâye Anlatıcılığına Karşı Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sertbarut, Miyase. 2018. **Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü**. İstanbul: Altın Kitapları.

Sever, Sedat. 2015. **Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü**. İzmir: TUDEM Yayınları.

Sever, Sedat. Zekeriya Kaya, Canan Aslan. 2013. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İzmir: TUDEM Yayınları.

Sharp, Caroline. 2004. Developing Young Children's Creativity: What Can We Learn From Research? **Topic**. s. 32: 5-12.

Sheth, Tarjani. D., Nipam Chauhan. 2015. Receptive Skills-Listening and Reading: A Sin Qua Non for Engineers. **International Journal of English Language, Literature and Humanities**. c. 3. s. 3: 222-228.

Shwanam, Sristi. 2020. Children Literature and its Role in Foundational Development of a Child. **International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)**. c. 8. s. 2: 1793-1795.

Siegel, Sidney. 1997. **Davranış Bilimleri İçin Parametrik Olmayan İstatistik**. çev. Yurdal Topsever. Ankara: Ankara Üniversitesi DFCF Yayınları.

Simon, Herbert. A. 1974. How Big is a Chunk? **Science**. c. 183. 482-488.

Soleimani, Hassan, Shoora Mirsayafi. 2018. The Effect of Multimedia Technology on Improving Listening Achievement of Iranian Secondary School Students. **Quarterly Journal of Iranian Distance Education (IDEJ)**. c. 1. s. 3: 59-71.

Solso, Robert L. M. Kimberly Maclin, Otto H. Maclin. 2021. **Bilişsel Psikoloji**. çev. Ayşe Ayçiçeği-Dinn. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Stan, Ruxandra Viorela. 2015. The Importance of Literature in Primary School Pupils' Development and Personal Growth. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. s. 180: 454-459.

Sternberg, Robert. J. 2018. The Triarchic Theory of Successful Intelligence. **Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests and Issues**. eds. Dawn P. Flanagan, Patti L. Harrison. New York: The Guilford Press: 174-194.

Strauss, Anselm, Juliet Corbin. 2014. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Suhr, Diana D. 2006. **Exploratory or Confirmatory Factor Analysis**. Cary: SAS Institute Inc.
- Sundjaja Joshua Henria, Rijen Shrestha, Kewal Krishan. 2021. **McNemar and Mann-Whitney U Tests**. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing.
- Susanti, Elly Rosalina, Nunung Suryati, Utari Praba Astuti. 2021. Students' Perception on the Utilization of Learningapps.org for Self-Study Materials. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research. International Seminar on Language, Education, and Culture (ISOLEC 2021)**. s. 612: 86-90.
- Sushmitha, Jerlin. 2017. The Role of Listening in Language Acquisition: The Challenges & Strategies in Teaching Listening. **Pune Research Times**. c. 2. s. 2: 1-4.
- Süreya, Cemal. 2022. **Aritmetik İyi Kuşlar Pekiye**. İstanbul: Can Çocuk Yayınları: 64-66.
- Sweller, John. 2008. Human Cognitive Architecture. **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. eds. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merriënboer ve M. P. Driscoll. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 369-381.
- Sweller, John, Paul Ayres, Slava Kalyuga. 2011. **Cognitive Load Theory**. New York: Springer.
- Sweller, John, Jeroen G. Y. Van Merriënboer, Fred. G. W. C. Paas. 1998. Cognitive Architecture and Instructional Design. **Educational Psychology Review**. c. 10. s. 3: 251-296.
- Şahbaz, Namık Kemal. 2008. Çocuk Edebiyatında İhmal Edilmiş Bir Tür: Deneme. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 15: 189-203.
- Şahin, Abdullah, Süleyman Aktar. 2020. Dinleme Tür ve Yöntemleri. **Dinleme Eğitimi**. ed. Nuri Kardaş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 243-268.
- Şahin, Ferhat, Recep Çakır. 2018. Çoklu Ortam Materyallerinin Okuma-Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma-Yazma Becerileri Üzerinde Etkisi. **Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi**. c. 7. s. 2: 75-90.
- Şan, Nalan. 2020. Randall Sanal Dinleme Laboratuvarı ve Quizzz Siteleri Aracılığıyla Yapılan Strateji Eğitiminin İngilizce'yi Bir Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Becerisi ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Şeflek Kovacıoğlu, Nurcan. 2006. İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şen, Şenay H. 2003. Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şendur, Gülten. Mustafa Toprak, Esin Şahin Pekmez. 2008. Buharlaşıma ve Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgılarının Önlenmesinde Analoji Yönteminin Etkisi. **Ege Eğitim Dergisi**. c. 9. s. 2: 37-58.
- Tabachnick, Barbara G., Linda S. Fidell. 2020. **Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı**. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabak, Yasin. 2020. Eğitime Aile Katılımı: Sosyo-Ekonomik Özellikler Etkiliyor Mu? **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 39. s. 1: 104-121.
- Tabesh, Yahya. 2017. Computational Thinking: A 21st Century Skill. **Olympiads in Informatics**. c. 11. 65- 70.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2017. Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. Retrieved from http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi_program.pdf [19.03.2022].
- Tannenbaum, Robert S. 1998. **Theoretical Foundation of Multimedia**. New York: Computer Science Press.
- Tanrıverdi, Tuğba. 2019. İlkokul İkinci Sınıfta İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Kelime Hazinesi Gelişimine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tansel, Aysit. 2002. Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors. **Economics of Education Review**, c. 21. s. 5: 455–470.
- Tashakkori, Abbas, Charles Teddlie. 2010. **Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research**. Thousand Oaks. CA: Sage Publishing.
- Taşer, Suat. 2012. **Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Pegasus Yayınevi.
- Tavşancıl, Ezel. 2019. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temizyürek, Fahri, Ahmet Balcı. 2015. **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temizyürek, Fahri, Namık Kemal Şahbaz, Zeki Gürel. 2016. **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temur, Turan. 2017. **Dinleme Becerisi, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8**. ed. Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Thagard, Paul. 2000. **Coherence in Thought and Action**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thiele, Rodney, B., David F. Treagust. 1991. Using Analogies to Aid Understanding in Secondary Chemistry Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349164.pdf> [15.05.2022].
- Thomas, Jennifer L. 2000. The Identification of Listening Styles of Agricultural Curricula Majors Through the Administration of the Listening Styles Profile. Master's Thesis. College of Agriculture, Forestry and Consumer Science at West Virginia University.
- Tidyman, Willard Ferd, Butterfield, Marguerite 1959. **Teaching the Language Arts**. USA: Mcgraw-Hill Book Company, Inc.
- Tishman, Shari, David N. Perkins, Eileen Jay. 1995. **The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking**. Boston: Allyn And Bacon.
- Tokur, Kadriye. 2021. Ortaöğretim İkinci Yabancı Dil (Almanca) Derslerinde Multimedya Araçları Kullanımı ve Öğrenci Başarısı Üzerine Etkilerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tompkins, Gail. E. 2021. **Dil Sanatlarının Temelleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topaç, Ezgi. 2019. Üstbilişsel Dinleme Stratejisi Eğitiminin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Becerileri ve Farkındalık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ve TED Talk Materyallerinin Dinleme Kaynağı Olarak Öğrencilerin Algısındaki Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçuoğlu Ünal, Funda, Mustafa Köse. 2014. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 2: 233-249.
- Torrance, Ellis Paul. 1966. **Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual: Verbal Tests, Forms A and B: Figural Tests, Forms A and B**. Princeton. NJ: Personnel Press.
- Tosun, Cemal. 2016. **Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Trello. Trello nedir? <https://trello.com/tr/tour> [09.03.2022].
- Turgut, M. Fuat. 1997. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Tüfek Aras, Özgür. 2021. **Bir Kelime Seyyahı**. İstanbul: Erdem Çocuk Yayınları.

- Türkben, Tuncay. 2019. Etkinliklerle Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Türkçe Öğretiminde Kullanılması. **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**. s. 16: 160-179.
- Türkben, Tuncay, Gündeğer, Ceylan. 2021. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 9. s. 3: 871-888.
- Türk Dil Kurumu. 2011. **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu. 2021. Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması .<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> [02.02. 2020].
- _____. 2013. 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=06-15-Yas-GrubuCocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanimi-Ve-Medya-2013-15866> [03.03.2022].
- Tyagi, Babita, 2013. Listening: An Important Skill and Its Various Aspects. **The Criterion an International Journal in English**. s. 12: 1-8.
- Uğurel, Işıksan, Esra Bukova Güzel. 2010. Matematiksel Öğrenme Etkinlikleri Üzerine Bir Tartışma ve Kavramsal Bir Çerçeve Önerisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 39. s. 39: 334-347.
- Ulum, Hakan. 2021. The Effects of Online Education on Academic Success: A Meta-Analysis Study. **Education and Information Technologies**. s. 27: 429-450.
- Underwood, Mary. 1989. **Teaching Listening**. New York: Longman.
- Ungan, Suat. 2014. Dinleme Eğitimi. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 135-161.
- Ural, Yalvaç. 2019. **Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünlü Yaman, Büşra. 2020. Amerika’da Ebeveynlik Kavramı ve Çocuk Psikolojisinin Dönüşümü.<https://www.mesail.org/altinci-sayi/amerikada-ebeveynlik-kavrami-ve-cocuk-psikolojisinin-donusumu/> [09.03.2022].
- Ünver, Gülsen. 2003. **Yansıtıcı Düşünme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vandergrift, Larry. 2004. Listening to Learn or Learning to Listen? **Annual Review of Applied Linguistics**. c. 24. s. 1: 3-25.
- Vagg, Tamara, Joy Y. Balta, Aaron Bolger, Mutahira W. Lone. 2020. Multimedia in Education: What do the Students Think? **Health Professions Education**. c. 6. s. 3: 325-333.

- Varaki Bakhtiar, Shabani. 2006. A Reflection on Three Web-Based Teaching Critical Thinking: Toward a Compromise Approach. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 39. s. 2: 177- 191.
- Veenman, Marcel. V. J. 2011. Learning to Self-Monitor and Self-Regulate. **Handbook of Research on Learning and Instruction**. eds. Richard E. Mayer, Patricia Alexander. New York: Routledge: 197-218.
- Villaume, William A., Graham D. Bodie. 2007. Discovering the Listener Within Us: The Impact of Trait-Like Personality Variables and Communicator Styles in Preferences for Listening Style. **International Journal of Listening**. c. 21. s. 2: 102–123.
- Vygotsky, Lev. S. 1978. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. eds & trans. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, & Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wacker, Katherine G., Katherine Hawkins. 1996. Curricula Comparison for Classes in Listening. **International Journal of Listening**. s. 10: 14-28.
- Wagner, Tony. 2008. **The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need-and What We Can Do About it**. New York: Basic Books.
- Wahyuni, Irma. 2020. Fostering First Language Skills Through Early Listening Activities: A Case Study on a Pre-School Child's Language Acquisition. **Research and Innovation in Language Learning**. c. 3. s. 1: 57-70.
- Walker, Stace E. 2003. Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. **Journal of Athletic Training**. c. 38. s. 3: 263-267.
- Wallas, Graham. 1926. **The Art of Thought**. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Wang, Alf Inge, Andreas Lieberoth. 2016. The Effect of Points and Audio on Concentration, Engagement, Enjoyment, Learning, Motivation and Classroom Dynamics Using Kahoot! **10th European Conference on Game Based Learning. ECGBL. January, 2016**. At: Paisley, Scotland.
- Wang, Chia-Hui Cindy, Jean S. Phinney. 1998. Differences in Child Rearing Attitudes Between Immigrant Chinese Mothers and Anglo-American Mothers. **Early Development & Parenting**. c. 7. s. 4: 181–189.
- Ward, Thomas B. 1998. Analogical Distance and Purpose in Creative Thought: Mental Leaps Versus Mental Hops. **Advances in Analogy Research: Integration of Theory and Data From the Cognitive, Computational, and Neural Sciences**, ed. Keith J. Holyoak, Dedre Gentner, Boicho N. Kokinov. Sofia, Bulgaria: New Bulgarian University Press: 221-230.
- Watson, Goodwin, Edward M. Glaser. 1994. **Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual Form S**. New York: Harcourt, Brace & World Inc.

- Watson, Kittie W., Larry L. Barker, James B. Weaver. 1995. The Listening Styles Profile (LSP-16): Development and Validation of an Instrument to Assess Four Listening Styles. **International Journal of Listening**. c. 9. s. 1: 1-13.
- Weaver, James W., Michelle D. Kirtley. 1995. Listening Styles and Empathy. **The Southern Communication Journal**. c. 60. 131-140.
- Weil, Danny. W. 2000. Learning to Reason Dialectically: Teaching Primary Students to Reason Within Different Points of View. **Perspectives in Critical Thinking: Essays by Teachers in Theory and Practice**. eds. Danny W. Weil, Holly Kathleen Anderson. New York: Peter Lang: 1-21.
- Weinstock, Michael, Avi Assor, Galia Broide. 2008. Schools as Promoters of Moraljudgement: The Essential Role of Teachers' Encouragement of Critical Thinking. **Social Psychology Education**. c. 12. s. 1: 137- 151.
- Welch, Sheryl Anne, William T. Mickelson. 2018. Listening Across the Life Span: A Listening Environment Comparison. **International Journal of Listening**. c. 34. s. 2: 1-13.
- Whorf, Benjamin Lee. 1956. **Language, Thought and Reality**. ed. John. Carroll. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wicker, Allan W. 1969. Attitudes Versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. **Journal of Social Issues**. c. 25. s. 4: 41-78.
- Willingham, Daniel T. 2008. Critical Thinking: Why It is So Hard to Teach? **Arts Education Policy Review**. c. 109. s. 4: 21-32.
- Wilson, J. J. Amoworo. 2008. **How to Teach Listening**. United Kingdom: Person Education Limited.
- Wing, Jeannette. M. 2011. Research Notebook: Computational Thinking: What and Why? **The Link Magazine**. s. 6: 20-23.
- _____. 2006. Computational Thinking. **Communications of the ACM**. c. 49. s. 3: 33-35.
- Wiske, Martha Stone. 1999. What is Teaching for Understanding? **Learners and Pedagogy**. London: Chapman: 230-246.
- Wispé, Lauren. 1991. **The Psychology of Sympathy**. New York: Plenum Press.
- Wiwaharini, Yuditha Putri. 2019. Students' English Lesson Attitudes and its Effects on Their English Achievement. **Journal of English Teaching**. c. 4. s. 2: 170-177.
- Wolf, Shelby Anne. 1991. Following the Trail of a Story. **Language Arts**. c. 68: 388-395.

- Wolvin, Andrew, Carolyn Gwynn Coakley. 1988. **Listening**. Du- buque, Iowa: Brown Publisher.
- Woottipong, Kretsai. 2014. Effect of Using Video Materials in the Teaching of Listening Skills for University Students. **International Journal of Linguistics**. c. 6. s. 4: 200-212.
- Worthington, Debra. L. 2003. Exploring the Relationship Between Listening Style Preference and Personality. **International Journal of Listening**. s. 17: 68-87.
- Wulandari, Tasya, Nadia Sya'ya. 2021. The Effectiveness of Students' Listening Skill by Using Podcast at the Second Grade of Smk Negeri 6 Balikpapan. **Borneo Journal of Language and Education**. c. 1. s. 1: 27-40.
- Wulanjani, Arum Nisma. 2018. Discord Application: Turning a Voice Chat Application for Gamers Into a Virtual Listening Class. **English Language and Literature International Conference (ELLIC)**. c. 2. 115-119.
- Yadav, Aman, Chris Mayfield, Ninger Zhou, Susanne Hambrusch, John T. Korb. 2014. Computational Thinking in Elementary and Secondary Teacher Education. **ACM Transactions on Computing Education (TOCE)**. c. 14. s.1: 1-16.
- Yakıcı, Ali, Mehmet Can Doğan, Veli Savaş Yelok, Mustafa Yücel. 2012. **Üniversiteler için Türkçe -2: Sözlü Anlatım**. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yalçın, Alemdar. 2012. **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, Alemdar, Gıyasettin Aytaş. 2017. **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman Coşar, Figen. 2021. İstanbul'u Kuran İstanbul. **Masalistanbul**. Erdem Çocuk: 155-156.
- Yaşlık, Çağatay. 2019. Seslendirilmiş Dinleme Metinlerinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, Hülya. 2021. **Dil Eğitiminin Temel Kavramları**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yemenici, Aliye İlkay. 2021. Dinleme Eğitimi. **Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış**. ed. Fahri Temizyürek, Tuncay Türkben. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 157-208.
- Yener, Mavisel. 2015. Çocuk Şiiri Üzerinden Çocuk Edebiyatının Olanaklarını Yeniden Düşünmek. **Türk Dili**. 503-507.
- Yeşil, Lamia Büşra. 2020. **İngilizce Öğretiminde Dijital Dönem İnteraktif Uygulama Örnekleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yeşildağ, Ceren. 2020. Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramının Kişiselleştirme İlkesinin İkinci Yabancı Dilde Dinleme Becerileri Derslerinde Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yetiş, Kübra. 2021. Üstbilişsel Eğitimin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Dinleme Anlama Becerisi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yetkin, Suut Kemal. 1978. **Edebiyat Üzerine Denemeler**. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yıldırım, Aslı. 2014. Okul Öncesinde Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Yaratıcılığa Etkisi (5 Yaş Örneği). Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2021. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Zafer. 2016. **Din Öğretiminde Mesleki Gelişimin Anahtarı Yansıtıcı Düşünme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, Ercan, Ruhi Yiğit, İsmail Kaşarcı. 2012. İlköğretim Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.1. s. 23: 371-388.
- Yılmaz, Kürşad. 2021. **Eleştirel ve Analitik Düşünme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, Temel Serdar. 2019. Üst Bilişsel Dinleme Öğretiminin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz Koğar, Esin, Hakan Koğar. 2022. **MPlus ve R İle İleri Düzey Psikometri Uygulamaları**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz Özelçi, Serap. 2012. Eleştirel Düşünme Tutumuna Etki Eden Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksek Öğretim Kurulu. 2018. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. Tez Merkezi Arama Sonucu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> [11.02.2022].
- Yüksel Şahin, Fulya. 2017. Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi. **DeneySEL Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları II**. ed. Serdar Erkan, Alim Kaya. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 1-63.

- Zainab, Alimoradi, Taghizadeh Ziba, Rezaypour Afsar, Mehran Abbas. 2013. Evaluation of Midwife's Communication Skills. **African Journal of Midwifery & Women's Health**. c. 7. s. 1: 19-24.
- Zenger, Jack, Joseph Folkman. 2016. What Great Listeners Actually Do? <https://hbr.org/2016/07/what-great-listeners-actually-do> [12.03.2022].
- Zhang, Feng, Ying Jiang, Hua Ming, Yi Ren, Lei Wang, Silin Huang. 2020. Family Socio-Economic Status and Children's Academic Achievement: The Different Roles of Parental Academic Involvement and Subjective Social Mobility. **British Journal of Educational Psychology**. c. 90. s. 3. 561-579.
- Zhao, Cairan, Ambigapathy Pandian, Manjet Kaur Mehar Singh. 2016. Instructional Strategies for Developing Critical Thinking in EFL Classrooms. **English Language Teaching**. c. 9. s. 10: 14-21.
- Zorbaz, Kemal Zeki, Mehmet Habeş. 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 23. s. 4: 1737-1756.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı


YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 23.12.2021

Toplantı No: 2021.12

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Talat AY TAN danışmanlığında lisansüstü öğrencisi AYŞEGÜL GÖKSEL tarafından yapılacak olan "MULTİMEDYA DESTEKLİ ÇOCUK EDEBİYATİ ÜRÜNLERİYLE OLUŞTURULAN DÜŞÜNEN SINIF ETKİNLİKLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNE VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri


Prof. Dr. Talat DONDURAN
Başkan


Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye


Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye


Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye


Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye


Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20211200121 Doğrulama Kodu: cc09c

Ek 2. MEB Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-39836003
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ayşegül GÖKSEL)

27/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 15.12.2021 tarihli ve 2112150152 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.12.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Multimedya Destekli Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Oluşturulan Düşünen Sınıf Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Küçükçekmece Sultan Abdülhamit İmam Hatip Ortaokulu
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğrenciler
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/12/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (14 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumli.meb.gov.tr/adresinden> cc6a-e928-3f8f-8204-ch23 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Başarı Testi

Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

Aşağıda dinlediğiniz metinle ilgili 12 soru yer almaktadır. Soruları metne uygun olarak yanıtlayınız.

1. Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları metne uygun biçimde doldurunuz. (10 puan)

- Çiftçiler buğday bitkisinin tohumlarını mevsiminde toprağa eker.
- Toprağın altında tam ay sürecektir bir bekleme süresi başlar.

2. Dinlediğiniz metne göre “rüzgârlı bir yaz günü buğday tarlasına gidenlerin dinleyebileceği şey” nedir? (5 puan)

.....

3. Dinlediğiniz metinde “fırınlardaki beyaz kıyafetli insanlara” ne denilmektedir? (5 puan)

.....

4. Dinlediğiniz metne göre buğdaylar aşağıdakilerden hangisine benzetilmektedir? (10 puan)

- a) Kuşların kanatlarına
- b) Toprağın rengine
- c) İnsanların saçlarına
- d) Ağaçların köklerine

5. Tohumların yetiştirme serüveni aşağıdakilerden hangisinde doğru bir sıralamayla verilmiştir? (5 puan)

- a) Tohumlar; kışın yeşerir, yazın olgunlaşır, ilkbaharda toprağın altında kalır.
- b) Tohumlar; ilkbaharda olgunlaşır, yazın yeşerir, kışın toplanır.
- c) Tohumlar; yazın sararır, kışın yeşerir, ilkbaharda olgunlaşır.
- d) Tohumlar; kışın kar altında kalır, ilkbaharda yeşerir, yazın olgunlaşır.

6. Dinlediğiniz metinde buğdayların un olunca sevinmelerinin asıl nedeni aşağıdakilerden hangisidir? (10 puan)

- a) Kendilerini bir ve bütün hissetmeleri
- b) Kendilerini yalnız ve özgür hissetmeleri
- c) Değirmeni çok sevmeleri
- d) Tarladan kurtulmuş olmaları

7. Aşağıda metinle ilgili doğru ve yanlış cümleler bulunmaktadır. Bu cümlelerin önündeki harfleri uygun kutucuğa verleştiriniz. (10 puan)

- a. Bahar gelince havalar soğumaya başladı.
- b. Ekmekler pişerken yanakları kırmızı kırmızı olur.
- c. Buğdaylar fabrikada sarartılıp başak hâline gelir.
- d. Buğdayların hepsi aynı zamanlarda topraktan çıkar.
- e. İnsanlar buğdayı dev makinelerle tarladan topladı.
- f. Buğdayların yetişmesinde insanların emeği pek fazla değildir.
- g. Değirmende öğütülen buğdaylar un hâline gelir.
- h. Kışın buğdaylar hasat edilir.

Doğru

Yanlış

8. Aşağıdakilerden hangisi veya hangileri metnin iletği duygu, düşünce ve kavramlarla ilgilidir? İşaretleyiniz. (10 puan)

Kitap sevgisi	Doğa sevgisi	Çaba	Tembellik
Kötümserlik	Mutluluk	Cimrilik	Sabır

9. Metinde geçen “Dünya, gözlerimin önüne serildi.” cümlesindeki “gözler önüne serilmek” deyiminin metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir? (10 puan)

- a) Yere korkusuzca düşmek
- b) Toprağa yatıp uzanmak
- c) Tüm ayrıntısıyla görülmek
- d) Bir örtüyü zemine yaymak

10. Dinlediğiniz metinle ilgili aşağıdaki çıkarımlardan hangisine varılamaz? (5 puan)

- a) Toprağa ekilen tohumun ekmek hâline getirilme süreci uzun ve zahmetlidir.
- b) Buğdayın yetiştirme sürecinde mevsimlerin çok da fazla etkisi yoktur.
- c) Tüketilen pek çok gıda maddesinde buğdaydan elde edilen un bulunur.
- d) Buğdayın ekmek hâline getirilme sürecinde insanların emeği vardır.

11. Dinlediğiniz metinden yola çıkarak “Buğdayın hikâyesi, biraz insanın hikâyesidir.” cümlesini aşağıdaki ifadelerden hangisi ile en iyi şekilde açıklayabilirsiniz? (10 puan)

- a) Buğdaydan yapılan ekmek, insan hayatında çok önemli bir besindir. Oysa bireyler ihtiyaçlarından fazla ekmek alıyor. Bu yüzden çöpe atılan ekmekler israfa neden oluyor. Bu durum dünyayı olumsuz etkiliyor.
- b) İnsanların bir kısmı çiftçilik yaparak yaşam sürmekte. Eğer buğday olmazsa çiftçiler tarım yapamaz. Bunun için de buğday çok önemlidir.
- c) Makarna, gofret, kek gibi pek çok yiyecek elde etmek için buğday ekmek gerekir. Bu yiyeceklerin büyük kısmını da fırıncılar satar.
- d) Buğdayın gelişimi ile insanın yetişmesi arasında büyük bir benzerlik vardır. Çocuk, aileden ve okuldan eğitim alarak büyük emeklerle iyi yetişmiş bireyler olabilir.

12. Bu metni anlama sürecinde kullanılabilecek iki düşünme biçimi yazar mısınız? Seçtiğiniz düşünme biçimlerinden bir tanesi için bir kullanım örneği verir misiniz? (10 puan)

- a) Düşünme Biçimi:.....
- b) Düşünme Biçimi:.....
- c) Kullanım Örneği:.....

Ek 4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

Sevgili Çocuklar, Bu anketin amacı sizin Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerinizi öğrenmektir. Aşağıdaki maddeleri kendi görüşlerinizi yansıtacak şekilde “X” ile işaretlemenizi rica ediyorum.

MADDELER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
Derse Yönelik İlgili ve Sevgi					
Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir					
Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.					
Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.					
Türkçe dersinin işlenişi ilgi çekicidir.					
Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.					
Türkçe dersine sevinerek gelirim.					
Türkçe dersi beni mutlu eder.					
Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.					
Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.					
İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.					
Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.					
İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.					
Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.					
Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.					
Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar					
Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.					
Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.					
Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.					
Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.					
Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.					
Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.					
Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.					
Derse Yönelik Etkinlikler					
Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.					
Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.					
Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.					
Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir					

Ek 5. Metin Seçimi Uzman Görüş Formu

Sayın Alan Uzmanı / Türkçe Öğretmeni,

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi ile Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada etkinlikleri tasarlamak için aşağıda yer alan metin havuzundan 6. sınıf için uygun olduğunu düşündüğünüz metinleri puanlamanızı rica ediyorum. Her metni 1 ile 5 arasındaki puanlarla değerlendiriniz. En yüksek puan alan 10 metin 10 haftalık uygulama sürecinde kullanılacaktır.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Ayşegül GÖKSEL

Yıldız Teknik Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Doktora programı öğrencisi

METİN DEĞERLENDİRME FORMU										
Metin Değerlendirme Ölçütleri	Metinler									
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
1. Metnin başlığı ile içeriği uyumludur.										
2. Metinde konu bütünlüğü bulunmaktadır.										
3. Metin bir ana fikir etrafında yapılandırılmıştır.										
4. Metinde anlamı bilinmeyen kelime sayısı 6. sınıf seviyesine uygundur.										
5. Metin öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir.										
6. Metnin dil ve anlatım özellikleri 6. sınıf düzeyine uygundur.										
7. Metnin uzunluğu 6. sınıf seviyesine uygundur.										
8. Metin, öğrencilerin gelişimine zarar verebilecek unsurlar içermemektedir.										
9. Metin türü Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygundur.										
10. Metin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dinleme kazanımlarını edindirebilecek niteliktedir.										
11. Metin öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmesine imkân tanımaktadır.										
12. Metin düşünen sınıf etkinlikleri tasarlamaya uygundur.										

Ek 6. Başarı Testi Metin Seçimi Uzman Görüş Formu

Sayın Alan Uzmanı / Türkçe Öğretmeni,

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi ile Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada aşağıda yer alan beş metinden 6. sınıf için uygun olduğunu düşündüğünüz metinleri puanlamanızı rica ediyorum. Her metni 1 ile 5 arasındaki puanlarla değerlendiriniz. En yüksek puanı alan 1 metin öntest ve sontest olarak kullanılacaktır.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Ayşegül GÖKSEL

Yıldız Teknik Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Doktora programı öğrencisi

BAŞARI TESTİ METİN SEÇİM FORMU					
Metin Değerlendirme Ölçütleri	Metinler				
	M1	M2	M3	M4	M5
1. Metnin başlığı ile içeriği uyumludur.					
2. Metinde konu bütünlüğü bulunmaktadır.					
3. Metin bir ana fikir etrafında yapılandırılmıştır.					
4. Metinde bulunan ana fikir, yardımcı fikirlerle desteklenmiştir.					
5. Metinde anlamı bilinmeyen kelime sayısı 6. sınıf seviyesine uygundur.					
6. Metin öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir.					
7. Metnin dil ve anlatım özellikleri 6. sınıf düzeyine uygundur.					
8. Metnin uzunluğu 6. sınıf seviyesine uygundur.					
9. Metin, öğrencilerin gelişimine zarar verebilecek unsurlar içermemektedir.					
10. Metin türü Türkçe Öğretim Dersi Programı'na uygundur.					
11. Metin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dinleme kazanımlarını edindirebilecek niteliktedir.					
12. Metin öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmesine imkân tanımaktadır.					
13. Metin öntest-sontest tasarlamaya uygundur.					

Ek 7. Başarı Testi İnceleme Formu

Sayın Alan Uzmanı / Türkçe Öğretmeni,

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi ile Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada aşağıda yer alan sorulardan 6. Sınıf öğrencileri için öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere bir başarı testi oluşturulacaktır. Madde havuzu 17 soru olup görüşleriniz doğrultusunda gerekli eksilti veya eklenti yapılarak forma son şekli verilecektir. Mevcut maddelerin 6. sınıf öğrencileri için uygunluğuna dair görüşlerinizi bildirmenizi talep ederim.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Ayşegül GÖKSEL

Yıldız Teknik Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Doktora programı öğrencisi

BAŞARI TESTİ UZMAN GÖRÜŞÜ				
Sorular	Değerlendirmeler			
	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	Açıklama
1.Soru				
2.Soru				
3.Soru				
4.Soru				
5.Soru				
6.Soru				
7.Soru				
8.Soru				
9. Soru				
10.Soru				
11.Soru				
12.Soru				
13.Soru				
14.Soru				
15.Soru				
16.Soru				
17.Soru				

Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu Uzman Görüşü

Sayın Alan Uzmanı / Türkçe Öğretmeni,

Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi ile Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya dair öğrenci görüşlerini öğrenmek amacıyla aşağıda yer alan sorulardan 6. Sınıf öğrencileri için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulacaktır. Madde havuzu 13 soru olup görüşleriniz doğrultusunda gerekli eksilti veya eklenti yapılarak forma son şekli verilecektir. Mevcut maddelerin 6. sınıf öğrencileri için uygunluğuna dair görüşlerinizi bildirmenizi talep ederim.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Ayşegül GÖKSEL
Yıldız Teknik Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Doktora programı öğrencisi

Form Maddeleri	Öğrenci Görüşme Formu Değerlendirme			Açıklama
	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	
1.Madde				
2.Madde				
3.Madde				
4.Madde				
5.Madde				
6.Madde				
7.Madde				
8.Madde				
9.Madde				
10.Madde				
11.Madde				
12.Madde				
13.Madde				

Ek 9. Metin ve Ders Planı 1

Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü

Hepinize merhaba arkadaşlaaar!

Bu sözü kullanmayanı youtuber saymıyorlar, kesin kural.:)

Şu anda karşımda kamera varmış da ona konuşuyormuşum gibi hayal etmeye çalışıyorum. Arada bir “Kanalıma abone olmayı unutmayın!” diye başınızın etini yiyebilirim. Nasıl abone olursunuz orasını bilmiyorum, çünkü kanalım yok. Önümde yalnızca kocaman ajanda var, işte bunun sayfalarına yazmak durumundayım. Şimdilik tek takipçim kendimim, belki annem de gizli gizli okuyor olabilir, emin değilim. (Anne, gerçekten okuyorsan hemen ajandayı elinden bırak ve kendi işine bak!)

Nasıl Youtuber olunacağını tabii ki biliyorum, en azından yazarak olunmayacağı kesin. O zaman neden internette değil de sayfaların içindeyim? Nedeni basit, herkesin olduğu gibi benim de bir ailem var ve video çekip Youtube’a yüklememe izin vermiyorlar. Yani beni yazmaya mecbur bıraktılar. Yüzümün herkese açık bir platformda görünecek olmasından rahatsız olurlarmış. Çok mu güzelim? Hayır. Çok mu çirkinim? Hayır. Sebep yüzümün fiziksel hâli değil, sebep internet ortamında videolarımı yayınlamak istismara yol açabilirmiş, ayrıca gereksizmiş, (...)

Youtuber olayına takmış olmamın nedeni aslında biraz heyecan arayışından. Yoksa amacım süper ünlü olup çok para kazanmak, sağa sola imza dağıtmak, başka youtuberlara meydan okumak falan değil. Hiç tanımadığın insanların seni izlemesi gerçekten heyecan verici mi, yoksa ilgi çekmeye çalışmanın bir başka yolu mu? Odanı, yatağını, kedini, çantanın içindekileri, çoraplarını, saçını tarayışını falan görüyorlar; buna yorum yapıyorlar; belki yan binada, belki Amerika’da yaşıyorlar ama aynı odada gibisin. Bunun gerçekten eğlenceli olacağını düşünmüştüm. Sıkıcı hayatıma biraz renk gelsin istemiştım. Ama karşımda olmaz, olmaz diyen bir anne baba engeliyle karşılaştım. Beni destekleyecek bir kardeşim bile yok. Evde Tek Başına filmindeki gibi evimize giren hırsızlara karşı aksiyonlu bir mücadele yaşayamayacağıma göre Youtube’ta boy göstermek iyi seçenektir. Yalnızlık ve can sıkıntısı ancak Youtuber olursam bitecekti. Ama az önce dediğim gibi bizimkilerden izin çıkmadı. (...)

Sonunda annem tabletimi önümden çekip yerine üç kalın ajanda koydu. Hani şirketlerin bedavaya verdiği defterler var ya işte ondan.

“Youtube’ta ne anlatacaksan buraya yaz, günlük tut.”

“Ya anne, günlük videonun yerini tutar mı? Günlüğün takipçisi mi olur, kendi kendine yazdığın şey bu...”

“Ben takip ederim, merak etme.”

“Ne yani günlüğümü mü okuyacaksın?”

“Allah Allah, video çekip koyduğunda izlememi isterdin ama değil mi?”

“Ne alakası var anne, o ayrı bu ayrı.”

“Tamam tamam, günlüğünü okuyacak değilim; takipçi abone falan istiyorsun ya, sen bu ajandayı doldurduğunda biz de kitap olarak bastırırız. İşte o zaman takipçilerin de, fanların da, yorumcuların da olur.”

İşte böyle tavladı annem beni. İnsanın kendi yazdıklarını kitaplaşmış olarak görmesi, videolarının izlenmesi kadar heyecan verici olabilir, diye düşünüp kabul ettim. (...) Neyse, annemin dediğini yapacağım (Mutlu musun anne?); sanki karşımda izleyiciler varmış gibi bunları videoya kaydediyormuşum gibi hayal edeceğim. Bu yüzden ajandanın ilk sayfasına koca harflerle Ünsüz Youtuber’un Günlüğü yazdım. Eğer kitaplaşırsa bu ismi taşıyın isterim. Kulağa güzel geliyor. (...)

(Miyase Sertbarut)

DERS PLANI 1

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Tema: Birey ve Toplum, İletişim, Bilim ve Teknoloji, Çocuk Dünyası

Konu: Sosyal medyanın olası tehlikeleri, bireyin iletişim kurma niyetleri ve araçları.

Amaç: Metnin tam ve doğru olarak kavranması, metnin dil özelliklerinin belirlenmesi ve metin aracılığıyla bireyin sosyal medyaya karşı farkındalık kazanması.

Katılımcılar: Sınıfın tamamı

Öğretmen: Sizce bu gibi yerlerde hayatımızın her anını, her ayrıntısını paylaşmak doğru mu?

Öğrenci: Doğru olmayabilir hocam.

Öğretmen: Ne gibi sakıncaları olabilir?

Öğrenci: Mesela fakir insanlar yemekleri, kıyafetleri görünce üzülebilir.

Öğrenci: Oradaki insanların hayatları bana gerçek gibi gelmiyor hocam.

Öğrenci: Her şeyimizi tanımadığımız insanlara göstermek zararlı olabilir hocam.

Öğretmen: Bu derste yaptığınız etkinlikler vasıtasıyla sosyal medyaya dair farkındalığınız artacak ve daha bilinçli bireyler olacaksınız. Böylece bu gibi platformların yaşamınızda nasıl ve ne şekilde yer alacağına karar verebileceksiniz.

Öğretmen: Konuştuğumuz bilgi ve becerileri kazanabilmeniz için sizlere öncelikle bir metin dinleteceğim. Siz de dinlerken bunları dikkate alın lütfen! Ayrıca önemli gördüğünüz noktaları not almanızı öneririm.

1. Bilgiyi Aktarma

Öğretmen kaydedilen öyküyü öğrencilere dinletir ve metinde anlamını bilmedikleri kelimelerin olup olmadığını sorar. Ardından LearningApps uygulamasında yer alan bilgi yarışması uygulamasını (metni anlama sorularının bulunduğu etkinlik) öğrencilere uygulatır.

Etkinlik: Metni Anlama Etkinliği (Kim Milyoner Olmak İster?)

Süre: 8 dk.

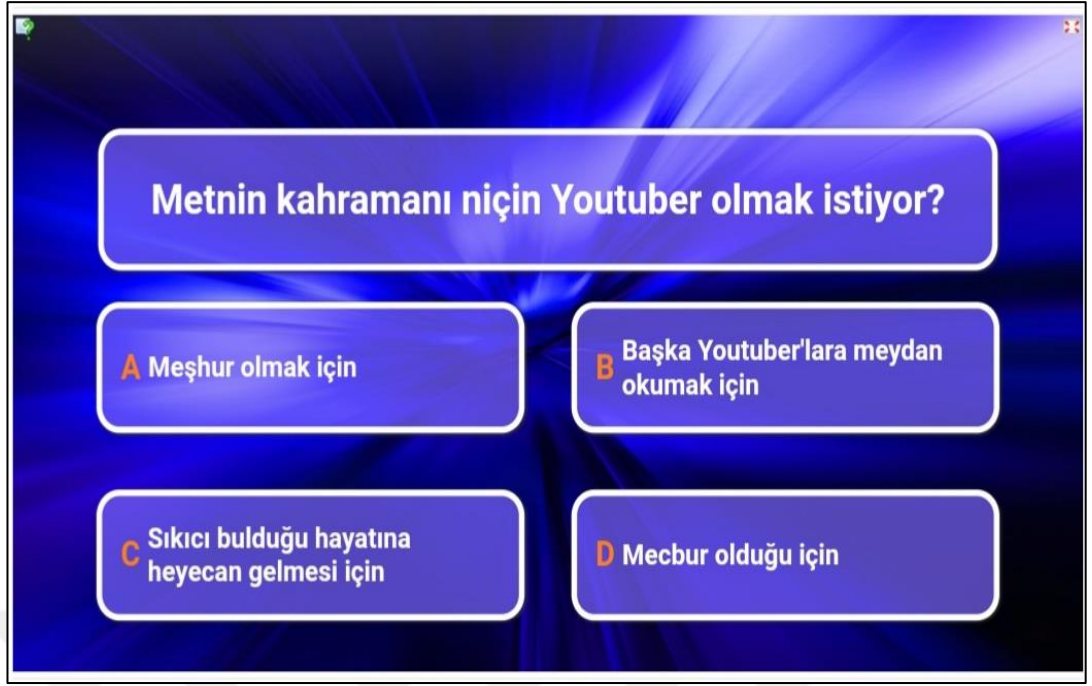
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Metni anlama sorularını cevaplama ve çözümleri inceleme.

İçerik: “Kim Milyoner İster?” uygulaması ile hazırlanan metni anlama sorularının öğrencilerce cevaplanması ve çözümlerin kontrol edilerek metni anlama sürecinin eğlenceli bir etkinlikle gerçekleştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=p395y2j4c21>



İkinci etkinlik olan “Doğru -Yanlış” ile öğretmen, öğrencilerin dinleme - dikkat becerilerinin ve hafızalarının kuvvetlendirilmesi ile parça-bütün ilişkisinin duyumsatılmasını amaçlar.

Etkinlik: Doğru -Yanlış Etkinliği

Süre: 8 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından dinleme ve odaklanma becerisi ile muhakeme yeteneğini geliştirici etkinlikleri uygulama.

İçerik: Uygulama içinde yer alan doğru-yanlış etkinliği ile öğrencilerin dinleme ve odaklanma becerileri ile muhakeme yeteneğinin geliştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pvveezrp321>



Öğretmen, ilk iki etkinliğin ardından öğrencilerin empatik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek üçüncü etkinliğin yer aldığı “serbest metinli cevaplar” uygulamasını akıllı tahtaya yansıtır. Yönlendirici ipucu barındıran sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Öğretmen: Evet çocuklar, şimdi üçüncü etkinliğimize geçiyoruz. Buradaki sorulara cevap verirken sizin düşüncelerinizin ön plana çıkacağını hatırlatmak isterim.

Öğretmen, metin odaklı etkinliklerle öğrencilerin sosyal medya kavramını sorgulamalarını, öğrencilerin olası tehlikeleri kendilerinin fark etmelerini amaçlar.

Etkinlik: Serbest Metinli Cevaplar

Süre: 10 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Empatik düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikleri uygulama.

İçerik: Uygulama içinde yer alan ve üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirici sorulara (“Sen olsaydın nasıl davranırdın?” vb.) öğrencilerce yanıt verilerek metin ile gerçek dünya arasında bağ kurulabilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=p4gawb77c21>



Öğretmen: Çocuklar, şimdiye kadar metni anlamaya yönelik etkinlikler yaptınız. Şimdi de metnin dil özelliklerini belirleme çalışalım.

Etkinlik: Metnin dil özelliklerini belirlemeye yönelik etkinlik (Metinden İşaretleme)

Süre: 6 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Metnin dil özellikleri ile ilgili verilen bilgilerden doğru olanı işaretleme.

İçerik: “Metinden işaretleme” uygulaması ile metnin dil özellikleri ile ilgili öğrencilere sunulan bilgiler arasında seçim yaptırılarak onlara farkındalık kazandırılmaya çalışılması.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pizir925k21>

Uygulamaları arama

Uygulamaları incele

Uygulama oluştur

Kolleksiyon oluştur

Malzemelerim

Metnin Dil Özelliklerini Belirleme

2021-11-22 (2021-10-19)

Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü

Miyase Sertbarut

Ünsüz Yotuber'ın Günlüğü isimli metinle ilgili özellikleri işaretleyiniz.

a) Anlaşılır / ağır ve sanatlı bir dil kullanılmıştır.

b) Gerçeküstü / yaşanılabilecek bir olay anlatılmıştır.

c) Olay birinci / üçüncü kişinin ağzından anlatılmıştır.

d) Metinde anlamı bilinmeyen sözcüklere sıklıkla / nadiren rastlanmıştır.

e) Metinde yer ve zaman açıkça belirtilmiştir / belirtilmemiştir.

f) Metinde şahıs kadrosu kalabalıktır / değildir, az kişiden oluşmuştur.

3. Birleştirme

Bu bölümde öğretmen öğrencileri 4 gruba ayırır ve her gruptan “Dünya Çocuklarına Çağrı” etkinliği çerçevesinde sosyal medyanın olası tehlikelerini anlatan birer slogan yazmalarını ister. Daha sonra grup sözcüleri tahtaya çıkıp bu sloganları sınıfta yüksekle okur.

Etkinlik: Dünya Çocuklarına Çağrı

Süre: 6 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: Renkli karton, keçeli kalem

Yönerge: Öğrenciler tarafından kazanılan sosyal medya bilincini düşünme becerileri işe koşularak yeni ürünler vasıtasıyla görünür kılma.

İçerik: “Dünya Çocuklarına Çağrı” etkinliği ile öğrencilerin düşünme biçimlerinden yararlanarak sosyal medya bilinci kazanmaya yönelik yeni bir ürün oluşturma.

Öğretmen: Çocuklar, bugün işediğimiz metinden yola çıkarak dünya çocuklarına hitaben her grubun kısa birer slogan yazmasını istiyorum.

Konumuz: Sosyal medyanın olası tehlikelerine karşı bireyleri bilinçlendirmek. Gruplarınıza birer isim bulalım. Etkinlik için süreniz 5 dakika. Süre bittiğinde grup sözcülerinden tahtaya çıkıp sloganlarını okumalarını isteyeceğim. Grupların tahtaya çıkma sırasını kura yöntemi ile belirleyeceğim. Başarılar dilerim.

Öğretmen etkinlik sırasında öğrencilerin arasında dolaşır, onların neler yaptıklarını kontrol eder. Öğrencilere gerekli noktalarda rehberlik eder. Etkinlik tamamlanınca gruplar alkışlanır.

Öğretmen: Sosyal medyayı hepimiz kullanıyoruz. Ancak sosyal medyada geçirdiğimiz zamanı ve olası tehlikeleri de göz önünde bulundurmamız gerekiyor. Çünkü bu ortamlar herkese açık ve dünyada iyi niyetli insanlar olduğu gibi kötü niyetli kişilerin de olduğunu unutmamak gerekiyor. Ayrıca bu ortamlarda uzun zaman geçirmek insanın kendisine özel bir alanın ve zamanın kalmamasına, sosyal medya bağımlılığına, yaşamdaki diğer güzellikleri kaçırmamıza ve sorumluluklarımızı yerine getirmemize engel olabilir.

Öğretmen: Bu derse katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Değerlendirme

Öğretmen: Bu derste yaptıklarımızdan yola çıkarak kendinizi değerlendirmenizi istiyorum.

1. Kendinizi nasıl hissettiniz? Bu uygulama boyunca kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi?

2. Derste hangi adımları izlediniz? Dersin başından sonuna kadar izlediğiniz adımları anlatır mısınız? (Sosyal medyanın çağıştırdıkları, yararları ve zararları, metnin anlaşılması için LearningApps uygulamasındaki soruları cevaplama, metnin dil özelliklerini belirleme, sen olsaydın etkinliği, slogan yazma vb.)

3. Ders boyunca hangi düşünme biçimlerini kullandınız? Eleştirel düşünme, ayrıntıları bulmak için derinlemesine düşünme, empatik düşünme, yaratıcı düşünme

4. Hangi etkinlikleri kullandık? Bilgi yarışı, metni anlama etkinliği, metnin dil özelliklerini belirleme etkinliği, slogan bulma

5. Başka hangi etkinlikler kullanılabilir? Bulmaca, define avı, Kim milyoner olmak ister? vb.

Ek 10. Metin ve Ders Planı 2

Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer!

Büyüklerimizden öğrendiğimiz bazı bilgiler vardır. Nedenini bilmeyiz. Ama öyle öğretildiği için biz de öyle uygularız. Elbette yanlış bilgiler değildir bunlar. Onlara da büyükleri öyle öğretmiştir.

İşte bu ortak davranış biçimleri, insanlar arasında kuşaktan kuşağa büyür, gelişir ve o ülkenin kültürünü oluşturur. Ama bence, doğru da olsa, öğrendiğimiz, yaptığımız, uyguladığımız her şeyi bizim daha ileriye götürüp taşımamız için, neden böyle davrandığımızı araştırmamız gerekir. İşte bu merak bizi geliştirir. Kendimizi ve çevremizi tanımamızın yanı sıra, bilinçli insanlar olarak yetişmemizi sağlar.

Bilmem, ıspanak yemeğini sever misiniz? Ben çok severim. Çocuk yaşlarımda çok fazla “Temel Reis” okuduğumdan olsa gerek, ıspanak, semizotu, pazı yemeye bayılırım. Özellikle üzerinde ekşi olmayan bir de yoğurt varsa, tadına doyamam! Siz de yerken yoğurt koyar mısınız? Bunu bilmem ama, herhalde hepiniz ıspanak yerken üzerine yoğurt konulduğunu bilirsiniz.

Peki hiç kendi kendinize sordunuz mu, “İspanak yerken neden üzerine yoğurt koyuyoruz?” diye. Sanırım sormadınız. Temel Reis’in de sormadığı belli ki, ıspanak yerken üzerine yoğurt koymuyor. Onun ıspanağın nasıl piştiğini de bilmediğine eminim. Çünkü ne zaman gücü azalsa hep konserve ıspanak yiyor. Bill Cosby, *Zaman Uçup Gidiyor* adlı kitabında, onun fazla ıspanak yemekten demir zehirlenmesine uğradığını ve bu yüzden hastanede yattığını yazıyordu.

Biliyorsunuz, atalarımız göçebe insanlardı. Yerleşik biçimde yaşayanlar bile yaz gelince hayvanlarını otlatabilmek için yaylalara çıkarlardı. Elbette her gün koyun kesip yemiyorlardı. Sürüleri çoğaltıp belli dönemlerde daha çok yaşlı hayvanları keserek, buldukları saklama yöntemleriyle et gereksinimlerini karşılıyorlardı. İşte bu yüzden tahılları, yaban meyvelerini, otları çok iyi tanıyorlardı. Bunları hem beslenmek için hem de hastalıklara karşı kendilerini koruyabilmek için kurutup saklıyorlardı.

Elma, ahlat gibi meyve kuruları, pestiller, kekik, nane, ıhlamur, ebegümeci, madımak, kuzukulağı ve daha bilmediğimiz yüzlerce ot, bir kültür olarak günümüze kadar geldi.

Yeni yerler gördüklerinde, bilmedikleri otları yemek zorunda kaldıkları zaman da hastalandılar, zehirlendiler. Yaptıkları doğru muydu, yanlış mıydı, bilmiyoruz. Ama sonra bütün bitkileri yoğurtla yiyerek kendilerini zehirlenmekten korumaya çalıştıklarını biliyoruz.

(Yalvaç Ural, 2019, 27-29)

DERS PLANI 2

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Tema: Millî Kültürümüz, Birey ve Toplum, Zaman ve Mekân, İletişim

Konu: Kuşaklar arası aktarılan geleneksel bilgilerin bilimsel gerçekliğinin sorgulanması

Amaç: Metnin tam ve doğru olarak kavranması, metin vasıtasıyla bilgiyi sorgulama becerilerinin geliştirilmesi, kuşaktan kuşağa aktarılan bilgilere dair farkındalık kazanılması

Katılımcılar: Sınıfın tamamı

Etkinlik: Karikatür ile ilgili konuşma, soru-cevap, boşluk doldurma, cümleleri sayı doğrusuyla sıralama, kelime avı, Rüzgâr Gibi Geçti!, Seç Bakalım! (grup olarak yazma çalışması)

Süre: 40 dakika

Kazanımlar:

T. 6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tahmin eder.

T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu tespit eder.

T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Süreç:

1. Beklenti Oluşturma

Öğretmen, ön düzenleme aşamasına uygun olarak dikkati çekme ve güdüleme süreçlerini devreye sokabilmek için öğrencilere bir karikatür gösterir ve onlara çeşitli sorular yönelterek ilgili karikatürü yorumlamalarını ister:

Öğrenciler, fikirlerini beyan eder. Daha sonra öğretmen öğrencilere halk arasında kullanılan, kuşaktan kuşağa aktarılan bilgilere yönelik bazı örnekler gösterir. Ardından öğrencilere çeşitli sorular yöneltir:



Öğretmen: Atalarımızdan günümüze ulaşan bazı bilgiler, tecrübeler, âdetler vardır. Örneğin başımızı bir yere vurduğumuzda ekmek çiğneyip koyarlar. Korkunca elimizi damağımıza götürürüz. Bazı yerlerde de yeni doğan bebeği tuza yatırırılar. Sizin bildiğiniz böyle bilgiler var mı? Sizce bu yaptığımız şeyler doğru mu? Bunları yapmadan önce doğruluğunu araştırmamız gerekir mi?

Öğrenci: Annem elimi yaktığımda zeytinyağı sürmüştü. Bunu yaptıktan sonra elimde iz kalmamıştı hocam. Doğru olabilir.

Öğrenci: Benim annem de yoğurt sürüyor. Ben anneme sebebini sorduğumda iyi gelir, diyor. Araştırmak gerekir hocam.

Öğrenci: Ben geçen yaz düştüğümde kafam şişmişti. Ninem et koymuştu oraya. Şişlik inmişti. Beyin kanaması da geçirebilirdim. Keşke doktora götürselerdi.

Öğretmen, metnin başlığını öğrencilere okuyarak söz konusu başlığın onlarda neler çağrıştırdığını ve buradan yola çıkarak metnin konusunun ne olabileceği ile ilgili çeşitli sorular yöneltir. Öğrenciler fikirlerini söyler.

Öğretmen: “Çocuklar, bu dersle birlikte atalarımızdan getirdiğimiz bu gibi bilgilerin doğruluğunu sorgulayacaksınız. Bilginin kaynağını araştırmanın önemini kavrayacaksınız. Aynı zamanda dinlediğiniz metin ve yapacağınız etkinlikler vasıtasıyla bu tarz bilgilere yaklaşımınız noktasında farkındalığınız artacak.” diyerek öğrencilerin güdüleme ve gözden geçirme işlemlerini gerçekleştirir. Sonra “Şimdi size bir metin okuyacağım, lütfen not alarak dikkatli dinleyin!” diyerek öğrencilerin metni dinleme ilkelerini uygulamalarını rica eder.

2. Bilgiyi Aktarma

Öğretmen öyküyü öğrencilere dinletir ve sonrasında metinde anlamını bilmedikleri kelimelerin olup olmadığını sorar. Ardından LearningApps uygulamasındaki “Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer!” klasörünü açarak orada yer alan “Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım.” etkinliğini başlatır.

Etkinlik: Dikkati ölçmeye yönelik etkinlik (Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım!)

Süre: 5 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından odaklanma yeteneği ve not alarak dinleme becerisini geliştirici etkinlikleri gerçekleştirme.

İçerik: “Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım!” etkinliği ile dinlenen metnin anlam bütünlüğünün yakalanabilmesi için eksik parçaları uygun bölümlere yerleştirebilme ve bu süreçte öğrenci cevaplarına LearningApps uygulaması ile geri bildirim sağlanarak metni özümseme sürecinin eğlenceli etkinliklerle gerçekleştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=p0914uay322>



Boşuk doldurma etkinliğinin ardından öğrencilerin yordama becerisini geliştirici ikinci etkinlik olan “Resimden Tahmin Et!” etkinliğine geçilir. Burada öğretmen, öğrencilerin zorlandığı noktalarda “atalarımızın eskiden benimsediği yaşam tarzı, metne göre bizi geliştiren şey, kuşaktan kuşağa aktarılarak büyüyen ortak davranış biçimleri vb.” ipuçlarını paylaşır. Böylece süreç içinde aşamalı olarak zorlaştırılan sorularla öğrencilerin üst düzey düşünme ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

Etkinlik: Yordama becerisini geliştirici etkinlik (Resimden Tahmin Et!)

Süre: 5 dk.

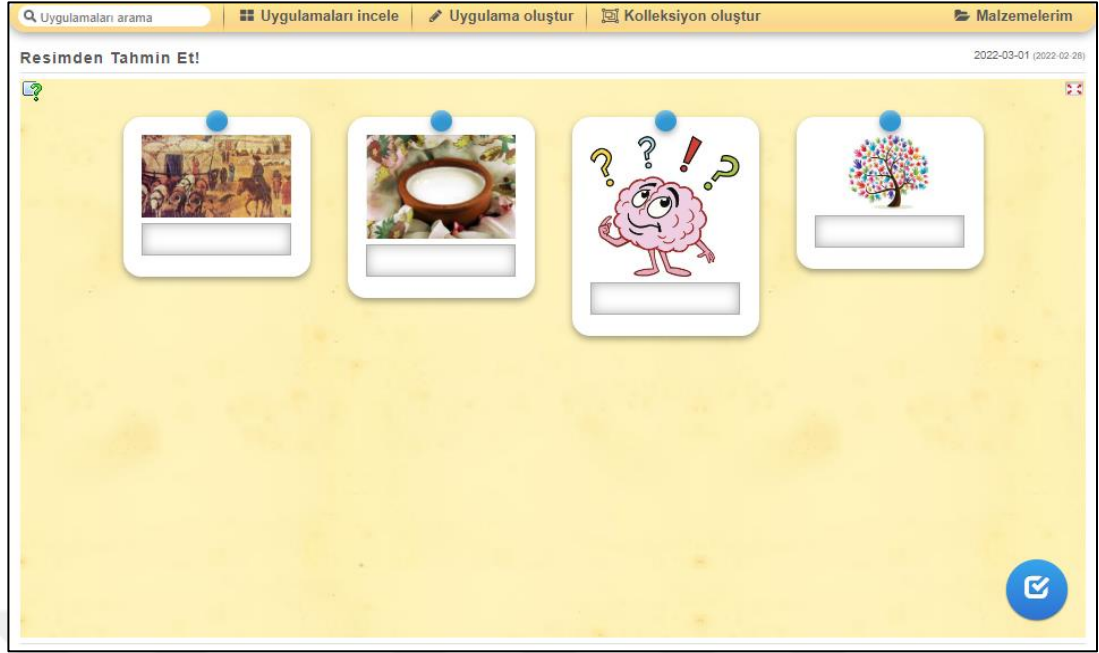
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrencilerin çağrışım ve yordama becerilerini geliştirici etkinliklere katılımı.

İçerik: “Resimden Tahmin Et!” etkinliği ile ipucu olarak gösterilen göçebe yaşam biçimi, kültür, merak duygusunu işaret eden resimlerden yola çıkılarak tahmin becerisinin işe koşularak metni tam ve doğru anlama becerisinin geliştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=prid4gdwa22>



Üçüncü etkinlik olan “Cümleleri Sayı Doğrusuyla Sıralama” ile metnin duygu ve düşünce yapısının tam olarak anlamlandırılabilmesi, öğrencilerin idrak ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Etkinlik: Metnin bütünlüğünü kavrama etkinliği (Cümleleri Sayı Doğrusuyla Sıralama)

Süre: 5 dk.

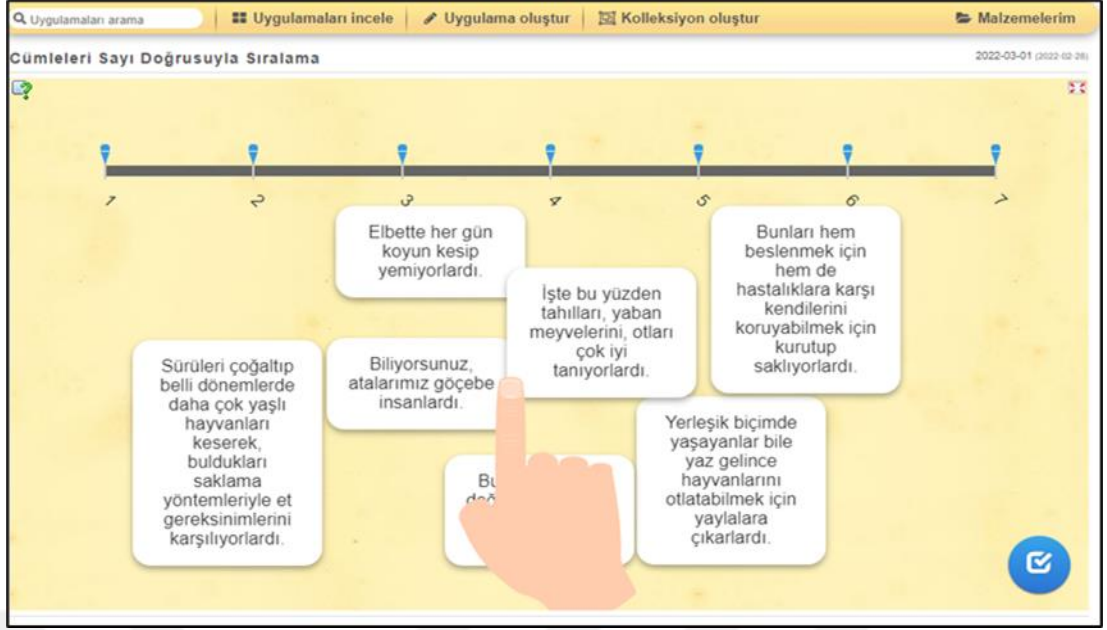
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrencilerce idrak ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirici etkinlikleri uygulama.

İçerik: “Cümleleri Sayı Doğrusuyla Sıralama!” etkinliği ile dinleme metninde yer alan cümleleri belirli bir düzen içinde sıralama ve bu şekilde metni tam ve doğru anlama becerisinin geliştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=prid4gdwa22>



Daha sonra dördüncü etkinlik olan “Kelime Avı” ile metnin konusu, ana fikri, bilgi türlerinden hangisinin nasıl uygulanabileceği, sahip olunan fikrin savunulmasına neden olan delillerin neler olabileceği, yaşanan sorunlar için hangi çözüm önerilerinin üretilebileceği gibi alternatif düşünme becerilerini geliştirici sorular öğrencilere yöneltilmiştir.

Etkinlik: Metnin kavranmasına yönelik alternatif düşünme becerilerini geliştirici etkinlik (Kelime Avı)

Süre: 8 dk.

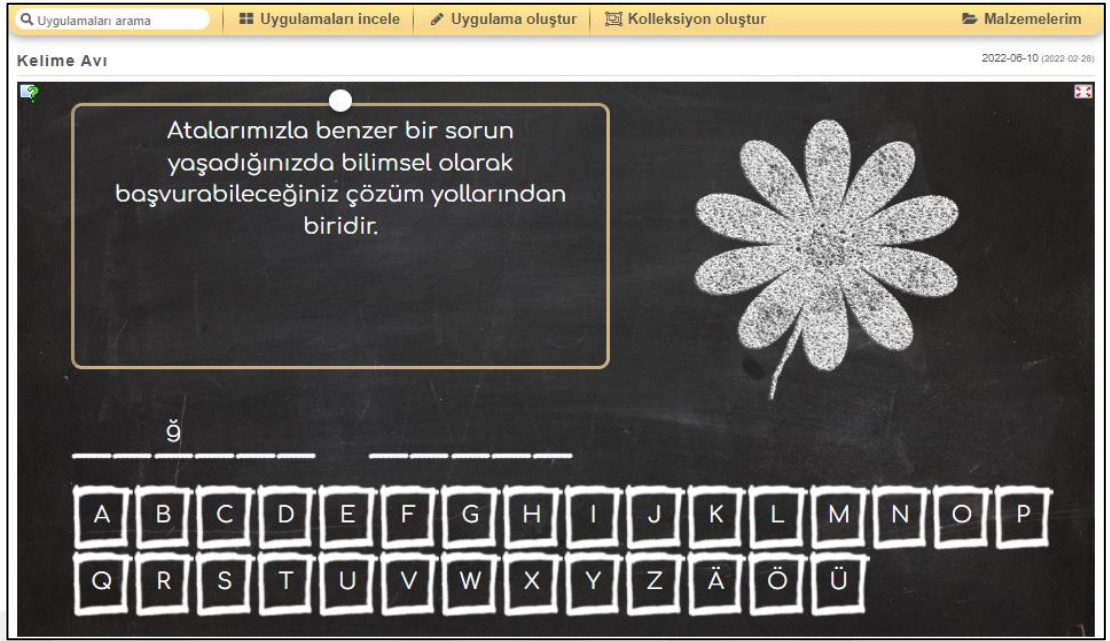
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından düşünme biçimlerinden faydalanarak metni alımlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulama.

İçerik: “Kelime Avı!” etkinliği ile öğrenciler tarafından metni anlama ve çözümleme süreçlerinin gerçekleştirilmesi, alternatif düşünme becerilerinin işe koşularak metinde ele alınan konuyla ilgili farklı bakış açılarının ve çözüm yollarının ortaya konulması ve bunların gerçek yaşam düzlemine aktarılabilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=p7poo1ykk22>



Beşinci etkinlik olan Rüzgâr Gibi Geçti! ile metnin derin yapısının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bunun için atalarımızın yoğurt tüketmesinin asıl nedeninin ne olabileceği, öğrendiğimiz, yaptığımız, uyguladığımız her şeyi daha ileriye götürüp taşımamız için öncelikle ne yapmamız gerektiği, atalarımızın tahılları, yaban meyvelerini, otları çok iyi tanımalarının temel sebeplerinin neler olabileceği, metinde asıl anlatılmak istenen şeyin ne olduğu ile ilgili çeşitli sorulara öğrencilerin cevap vermesi istenir.

Etkinlik: Metnin derin yapısını ortaya çıkartıcı etkinlik (Rüzgâr Gibi Geçti!)

Süre: 6 dk.

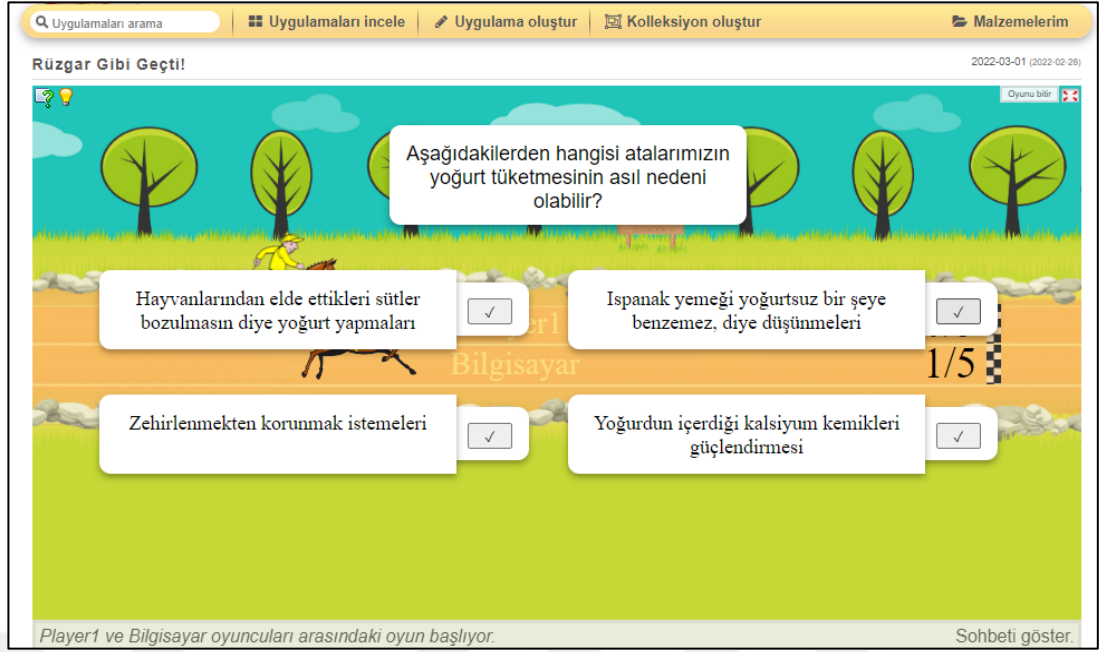
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından metnin derin yapısının ortaya çıkartılmasına olanak tanıyan etkinlikleri uygulama.

İçerik: “Rüzgâr Gibi Geçti!” etkinliği ile düşünme becerilerinin işe koşularak dinleme metninin derin yapısında yer alan örtük anlamların ortaya çıkartılması ve metni tam ve doğru anlama becerisinin geliştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pqvjstqe322>



3. Birleştirme:

Bu bölümde öğretmen “Seç Bakalım!” etkinliği için öğrencileri 4 gruba ayırır. Her gruba renki kâğıtlar dağıtır ve onlardan büyüklerimizden öğrendiğimiz bilgileri niçin sorgulamamız gerektiğini ve iki bilgi türünden hangisinin daha güvenilir olduğunu gereçelendiren kısa bir yazı yazmalarını ister. Daha sonra grup sözcüleri yazdıkları metinleri tahtada sözel olarak aktarır.

Etkinlik: Grupça yazma etkinliği (Seç Bakalım!)

Süre: 6 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: Kalem, renkli kâğıt

Yönerge: Öğrencilerce yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve derin düşünme gibi pek çok düşünme becerisini işe koşarak yazılı bir metin oluşturma ve bunu dinleyicilere aktarma.

İçerik: “Seç Bakalım!” etkinliği ile öğrencilerin Türkçe yazılı ve sözlü anlatım becerileri ile üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirici bir metin hazırlaması ve bu metnin sözlü olarak sunulması.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pqvjstqe322>

Öğretmen: Çocuklar, bugün dinlediğiniz metinden ve gerçekleştirdiğiniz etkinliklerden yola çıkarak her grubun size verilen süre içinde kısa bir yazı yazmanızı istiyorum. Etkinliğimizin ismi “Seç Bakalım!”. Süreniz 10 dakika. Öngörülen süre

sona erdiğinde grup sözcülerinin tahtaya çıkıp yazılan metni sözlü olarak sınıf arkadaşlarıyla paylaşmasını rica ediyorum. Başarılar dilerim.

Konumuz: Atalardan gelen bilgi ile bilimsel bilgi türlerinden birini seçerek güvenilirlik bakımından savunma.

Öğretmen etkinlik sırasında sınıfta dolaşp öğrencilerin sorduğu sorulara geri bildirim sağlar ve onlara zorlandıkları hususlarda rehberlik eder. Etkinlik tamamlanınca gruplar alkışlanır.

Öğretmen: Büyüklerimizden öğrendiğimiz nesilden nesile aktarılan, gündelik hayatımızda kullandığımız pek çok bilgi, tedavi edici yöntem ve gelenek var. Bunları uygulamadan önce doğruluğunu, günümüz bilimsel koşullarına uygunluğunu sorgulamamız gerekir. Mesela dinlediğiniz metinde bahsedildiği üzere ıspanağı yoğurtla yemenin faydası var. Bunu bize çeşitli araştırma sonuçları söylüyor. Ancak bunları araştırmadan yaşamımızda kullanmamalıyız. Aksi takdirde büyük sorunlar yaşayabiliriz. Bu derse katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Değerlendirme

Öğretmen: Şimdi kendinizi değerlendirmenizi istiyorum.

1. Kendinizi nasıl hissettiniz? Bu uygulama boyunca kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi?

2. Derste hangi adımları izlediniz? Dersin başından sonuna kadar izlediğiniz adımları anlatır mısınız? (Gösterilen karikatürü yorumlama, soru-cevap tekniği ile atalardan ulaşan bilgilerin güvenilirliğinin sorgulama, metnin anlaşılması için LearningApps uygulamasındaki soruları cevaplama, bilgi türlerini kıyaslama vb.)

3. Ders boyunca hangi düşünme biçimlerini kullandınız? Eleştirel düşünme, ayrıntıları bulmak için derinlemesine düşünme, empatik düşünme, yaratıcı düşünme (ör. Etkinliklerde atalarınızın yerinde sizin olduğunuzu düşünün. Onların yaşamlarını hayal edin! (Empatik düşünme), Sizce sorgulamadan hemen kabul etmeli miyiz? (Eleştirel düşünme), Sizin öneriniz var mı? (Yaratıcı düşünme).

4. Hangi etkinlikleri kullandık? Boşlukları Dolduralım, Cümleleri Sayı Doğrusuyla Sıralama, Kelime Avı, Rüzgâr Gibi Geçti, Seç Bakalım!,

5. Başka hangi etkinlikler kullanılabilir? Bulmaca, Eşleştirme, Kim Milyoner Olmak İster?, Karikatür Balonu Doldurma vb.

Ek 11. Metin ve Ders Planı 3

Zeytin Çiçeklerine İnanın

Benim adım Ali. Saçları uzun, yüzleri güleç iki küçük kardeşim var: Ayşe ve Elise.

Biz dört kişiyiz.

Ben, Ayşe, Elise ve annem Ahra.

Savaştan önce beş kişiydik: Ben Ali, kız kardeşlerim Ayşe ve Elise, dünyanın en yumuşak ellerine sahip annem Ahra ve güzel kaşlı babam Hicri.

Zeytinler içinde bir köyümüz vardı.

Siz hiç zeytin çiçeği kokladınız mı?

Nisan ayı gelince mis gibi kokardı ovalar, tepeler.

Biz beş kişiydik o zaman. Bütün zamanımız zeytin ormanı içinde geçirdi. (...)

Babam Hicri geniş omuzlu ve yeşil gözlüydü.

Elinde testeresiyle zeytinlerimizi budardı.

“Ali,” derdi bana gülümseyerek, “sağlam tut dalları, düşmesinler kardeşlerinin üzerine.”

Babam geldi, “Hazırlanmanız gerekiyor. Zor günler kapıda oğlum,” dedi.

Biz dört kişi yola düştük sonra: Ben, annem ve ikiz kız kardeşlerim. Köyümüzü, ülkemizi ve güzel huylu babamızı geride bıraktık.

Artık çok uzaktayız hepsinden.

Hiç deniz görmemiştik biz. Şimdi hepimiz İzmir’de, deniz kenarında bir bankın üzerinde oturuyoruz. Deniz bize bakarken, annem Ahra, kız kardeşlerimi avutuyor.

“Üzülmeğin kızlarım, savaş bitince babanız da gelecek,” diyor.

Ayşe ve Elise’yi dizlerime yatırıyorum.

“Üzülmeğin,” diyorum ben de, “bütün savaşlar biter.”

Buna bütün kalbimle inanıyorum. İzmir’in bütün martıları da inanıyor bana. Sırayla kulağıma gelip fısıldıyorlar.

“Ey Ali, sakın ümidini yitirme. Nasıl zeytinler her nisan ayında açarsa bütün zorluklar da geçer,” diyorlar.

O zaman annemin ellerine sarılıyorum. Annem Ahra, bizi usul usul seviyor yanaklarımızdan. (Ahmet Büke)

DERS PLANI 3

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Tema: Hak ve Özgürlükler, Birey ve Toplum, Duygular, Vatandaşlık

Konu: Savaşların zararlarına dair bireyleri bilinçlendirmek

Amaç: Seyredilen animasyondan yola çıkılarak metnin konusunun tahmin edilmesi, dinlenen metnin tam ve doğru olarak kavranması, metnin derin yapısının ortaya çıkarılması ve metin aracılığıyla gerçek yaşam durumu olan savaş ve mültecilik kavramına dair farkındalık kazanılması

Katılımcılar: Sınıfın tamamı

Etkinlik: Soru-cevap, tahmin çalışması, seyrederek cevapla, metni anlama çalışması (Çiçek Yaprığı Avı), metinde yer alan cümleleri birleştirme (Bul bakalım!), metnin derin yapısını keşfetme (Kim Milyoner Olmak İster?), yaşanan savaşları durdurmaya yönelik alternatif çözüm yolları metni hazırlama (grup etkinliği)

Süre: 40 dakika

Kazanımlar:

T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tahmin eder.

T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu tespit eder.

T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Süreç:

1. Beklenti Oluşturma

Öğretmen, ön düzenleme aşamasına uygun olarak dikkati çekme ve güdüleme süreçlerini devreye sokabilmek için öncelikle öğrencilere savaş kavramıyla ilgili çeşitli sorular yöneltir:

Öğretmen: Savaş denince aklınıza ne geliyor? Sizce iyi bir şey mi? Niçin savaşlar çıkartılıyor?

Öğrenci: Kötü bir şey hocam. İnsanlar acı çekiyor.

Öğrenci: Çocuklar hep ağlıyor. Ben üzülüyorum.

Öğrenci: Ukrayna'daki savaşı haberlerde gördüm hocam.

Öğrenci: Ben de seyrettim hocam. İnsanlar ülkeden kaçıyor. Uçaklar bomba atıyor.

Öğretmen: Haklısınız çocuklar savaşın kazananı olmaz. Peki mültecilerin yerinde siz olsaydınız nasıl hissederdiniz?

Öğrenci: Başka bir ülkeye gitmek zor. Üzülürdüm.

Öğrenci: Ben arkadaşlarımdan ayrılmak istemezdim.

Öğrenci: Çadırda yaşamak istemem, çok zor.

Öğretmen: Evet çocuklar, savaşların insan ve toplum yaşamı üzerinde çok büyük zararları vardır. Böyle zor zamanlar yaşamak zorunda kalmamak ve bunları yaşayan ve mülteci olmak zorunda kalan insanları daha iyi anlayabilmek için sizinle çeşitli uygulamalar yapacağız.

Öğretmen, LearningApps uygulamasında hazırladığı “Seyrederken Cevaplayalım!” isimli etkinlik çerçevesinde “Karton Kutu” adlı animasyonu akıllı tahtaya yansıtır ve önceden belirlenen bir noktada ekranda video otomatik durdurulup görünen 5 soruya öğrencilerin cevap vermesini ister.

Öğretmen: Çocuklar, şimdi sizinle ödüllü kısa bir animasyon seyredeceğiz. Bu esnada ekranda zaman zaman bazı sorular görünecek. Dikkatli seyredip bu soruları yanıtlamanızı rica ediyorum.

Etkinlik: Seyrederken Cevaplayalım!

Süre: 7 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından empatik düşünme, derin düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikleri uygulama.

İçerik: Öğrencilerin uygulama içinde yer alan ve üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirici sorulara yanıt vererek animasyonda yer alan içerik ile gerçek dünya arasında bağ kurabilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=p5dixskb522>



Soru 1: Çocuğun duyduğu sesler önce neydi, sonra neye dönüştü?

Öğrenci: Havai fişek sesi vardı sonra silah ve patlama sesleri geldi.

Soru 2: Çocuk kedisiyle birlikte karton evinden çıktuktan sonra neler gördü? Hangi duyguları hissetti?

Öğrenci: Her yer yıkılmıştı. Çocuk çok korktu.

Öğrenci: Evi yerine çadırdaydı, herkesin üstü başı yırtılmıştı. Çocuk çok üzüldü.

Öğrenci: Sefalet vardı hocam. Önceden çocuk çok mutluydu. Sonra mutluluğu korkuya dönüştü.

Soru 3: Küçük çocuğun başlangıçtaki yaşamı ve sonraki yaşamı arasındaki farklar neler olabilir?

Öğrenci: Başlangıçta annesi ve babasıyla mutlu bir yaşam sürüyordu. Çocuk kedisiyle oyun oynuyordu. Güzel bir yaşamı vardı. Sonra her yer yıkıldı. Gökyüzü gri oldu. Her yerde sadece çadır vardı. Annesiyle babası da çocuğun yanında değildi.

Soru 4: Çocuk kutusunu hangi nesneye çevirdi? Niçin?

Öğrenci: Çocuk kutusunu karton bir gemiye çevirdi. Çünkü o yerden uzaklaşmak istiyordu.

Öğrenci: Savaştan kurtulmak için gemi yaptı.

Soru 5: Sizce kedi neden karton gemiye binmek istemedi?

Öğrenci: Kediler sudan korkar. Ondan binmek istemedi.

Öğrenci: Bence kedi kartonun suda batacağını anladığı için gemiye binmek istemedi.

Öğrenci: Kediler çok şeyi önceden hisseder. Bence de o yolun sonu olmadığını anladı ve binmedi.

Öğretmen: Evet, çocuklar, bu derste yaptığınız etkinlikler aracılığıyla savaş ve mültecilik kavramlarına dair farkındalığınız artacak ve toplumsal hayatta empati duygusu gelişmiş bilinçli bireyler olacaksınız. Bu kazanımlara sahip olabilmek için öncelikle bir metin dinleyecek daha sonra ise çeşitli etkinlikler gerçekleştireceksiniz.

Öğretmen: Şimdi sizlere bir metin dinleteceğim. Siz de dinlerken konuştuğumuz bu konuları dikkate alın lütfen! Ayrıca önemli gördüğünüz noktaları not almanızı öneririm.

2. Bilgiyi Aktarma

Öğretmen öyküyü öğrencilerine dinletir. Öğrencilere metinde anlamını bilmedikleri kelimelerin olup olmadığını sorar. Ardından LearningApps uygulamasındaki “Zeytin Çiçeklerine İnanın.” klasörünü açarak orada yer alan “Çiçek Yaprağı Avı” etkinliğini başlatır.

Etkinlik: Metni anlama etkinliği (Çiçek Yapradı Avı)

Süre: 5 dk.

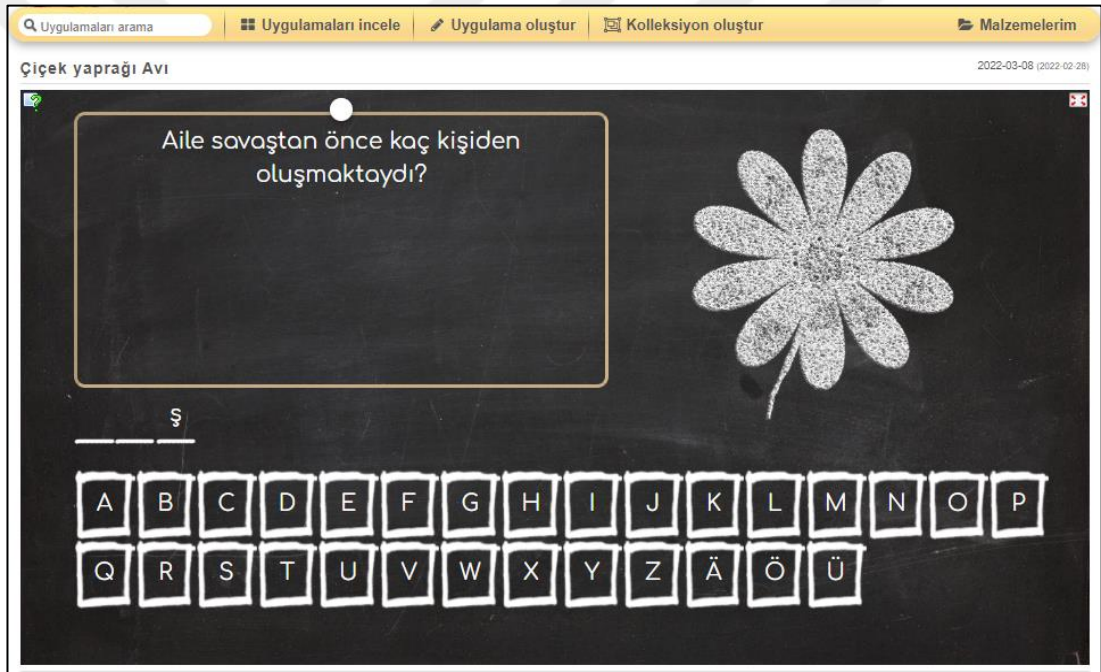
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından metni anlamaya yönelik soruları cevaplama ve çözümleri inceleme.

İçerik: “Çiçek yaprağı Avı” uygulaması ile hazırlanan metni anlama sorularının (5N1K vb.) öğrencilerce cevaplanması ve çözümlerin kontrol edilerek metnin özümseme sürecinin eğlenceli etkinliklerle gerçekleştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pbq5fwci522>



Sonraki etkinlikte öğretmen metinde yer alan olay ve durumlardan yola çıkarak öğrencilerin metnin anlam bütünlüğünü kavramaları ve parça-bütün ilişkisini duyumsayabilmeleri için cümleleri doğru seçeneklerle tamamlamalarını ister. Bu etkinlik aynı zamanda öğrencilerin not alma ve odaklanma becerilerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Etkinlik: Bul Bakalım!

Süre: 5 dk.

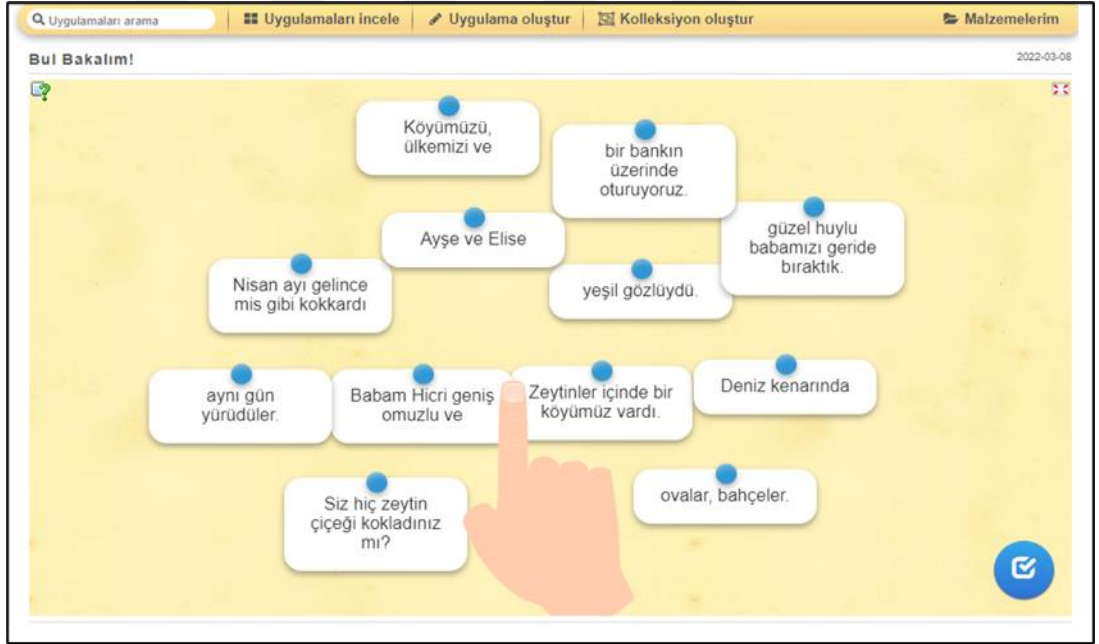
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından parça-bütün ilişkisini duyumsamaya yönelik etkinlikleri uygulama.

İçerik: “Bul Bakalım!” etkinliği ile metinde geçen cümle parçalarını birleştirmek suretiyle dikkat ve hafıza süreçlerinin devreye girmesi ve metnin tam ve doğru anlaşılmasında parçadan bütüne sürecinin gerçekleştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=p6i37et0a22>



Öğretmen, “Kim Milyoner Olmak İster? etkinliği ile öğrencilerin düşünme biçimlerini kullanarak üst düzey anlama becerilerinin gelişmesini hedefler:

Etkinlik: Kim Milyoner Olmak İster?

Süre: 7 dk.

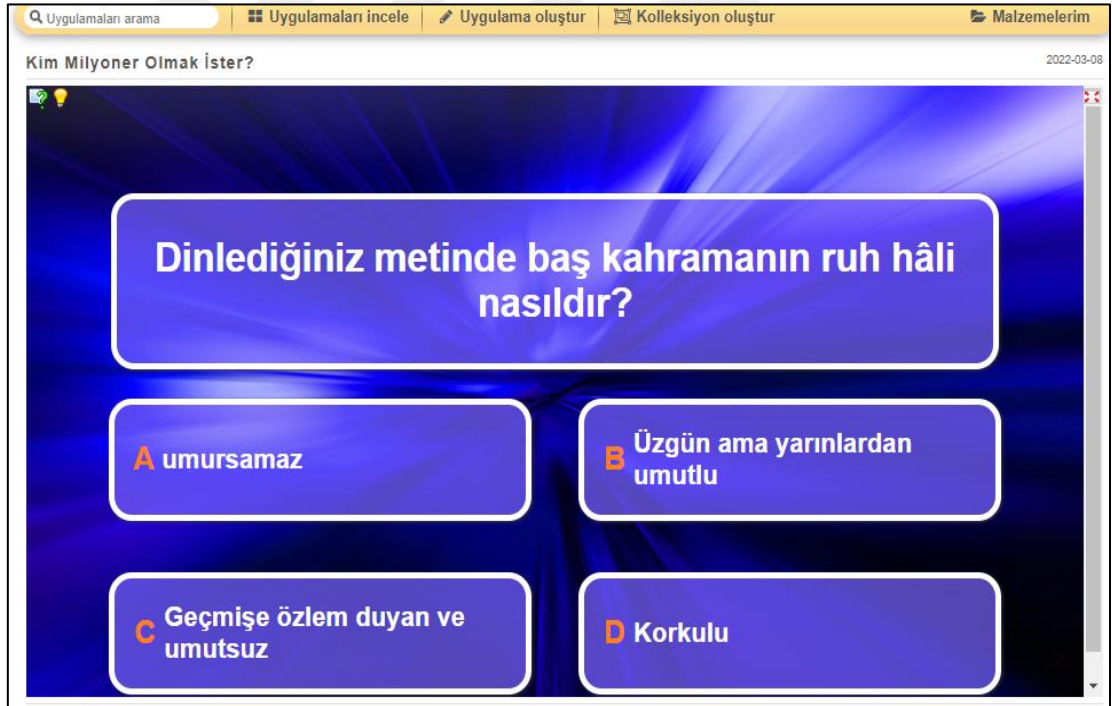
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından empatik düşünme, derin düşünme, anolojik düşünme gibi düşünme biçimlerinden yararlanma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik soruları cevaplama.

İçerik: Çeşitli düşündürücü sorular vasıtasıyla (Zeytin dalı neyi temsil etmektedir?, Kahramanın ruh hâli nasıldır? Zor günler kapıda sözleriyle asıl anlatılmak istenen sizce ne olabilir? Kahramanın yerinde siz olsaydınız nasıl hissederdiniz?, Yazar metnine niçin Zeytin çiçeklerine inanın, başlığını seçmiş olabilir? vb.) öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=ppzo381ft22>



3. Birleştirme

Bu aşamada öğretmen öğrencileri 3 gruba ayırır ve her gruptan savaşıları durdurmaya yönelik çözüm önerilerinin bulunduğu bir metin yazmalarını ister. Daha sonra grup sözcüleri tahtaya kalkıp metinlerini okur ve mevcut çözüm önerileri sınıfta tartışılır.

Öğretmen: Çocuklar, bugün seyrettiğiniz animasyon, dinlediğiniz metin ve etkinliklerden yola çıkarak savaşları durdurmaya yönelik çözüm önerilerine yer verdiğiniz bir metin yazmanızı istiyorum.

Etkinlik: Savaşları Durduralım!

Süre: 10 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: Kağıt, renkli kalemler

Yönerge: Öğrenciler tarafından savaş ve mültecilik sorununa çözümler üretmek için üst düzey düşünme becerilerini işe koşan yazma etkinliğini gerçekleştirme.

İçerik: Öğrencilerin gerçekleştirdiği grup etkinliği ile hem yazma becerilerinin hem de üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması marifetiyle yeni bir ürün ortaya konulması.

Öğretmen etkinlik sırasında sınıfta dolaşıp öğrenci sorularını cevaplar ve onlara zorlandıkları hususlarda rehberlik yapar. Sözcüler tahtada sunumlarını tamamlar.

Öğretmen: Bugünün çocuklarısınız ama yarının yetişkinleri olacaksınız. Mutlu ve güzel yarınlar sizin ellerinizde şekillenecek. Bu derste elde ettiğiniz farkındalık, hayat yolculuğunuzda rehberiniz olsun. Siz kötülükten değil iyilikten yana bireyler olun.

Öğretmen: Bu derse katkılarınız için çok teşekkür ederim. Şimdi kendinizi değerlendirmenizi istiyorum.

Değerlendirme

Öğretmen: Bu derste yaptıklarımızdan yola çıkarak kendinizi değerlendirmenizi istiyorum.

1. **Kendinizi nasıl hissettiniz?** Bu uygulama boyunca kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, bakış açınız değişti mi, eğlendiniz mi?

2. **Derste hangi adımları izlediniz?** Dersin başından sonuna kadar izlediğiniz adımları anlatır mısınız? Animasyon seyredip sorulara cevap verme, metni dinleme, metinle ilgili etkinlikleri yapma, grup etkinliği gerçekleştirme ve kendini değerlendirme

3. **Ders boyunca hangi düşünme biçimlerini kullandınız?** Empatik düşünme, derin düşünme, analogik düşünme, eleştirel düşünme vb.

4. Hangi etkinlikleri kullandık? Seyrederek Cevaplayalım, Kim Milyoner Olmak İster?, Bul bakalım!, Çiçek Yaprığı Avı, Savaşları Durdurmak İçin Çözüm Yolları Bulma.

5. Başka hangi etkinlikler kullanılabilir? Bulmaca, Define Avı, Rüzgâr Gibi Geçti, Çengel Bulmaca, Slogan Yazma, Mektup Yazma vb.



Ek 12. Metin ve Ders Planı 4

Gülen Sakız Ağacı

Bol ağaçlı, küçük bir şehirde doğmuşum ben. Hatırlarım da, pencereden bakınca karşıda apartmanları değil, yemyeşil ağaçları görürdük. Ama ben mi hızlı büyüyordum yoksa her şey çok çabucak mı değişiyordu bilmem, günden güne azalıyordu ağaçlar. Yerlerine koca koca çirkin binalar dikiliyordu.

Mahalledeki arkadaşlarımla oyun oynadığımız ağaçlık alan bile bir gecede koca bir inşaat alanı olup çıkıvermişti. Ne ağaçların kesilişini görmüştük ne de götürülüşlerini.

Ben ilkokul son sınıfa geldiğimde mahallemizde yalnızca bir tanecik sakız ağacı kalmıştı. Oyun yerimiz orasıydı artık. Sözleşmeden, konuşmadan, tüm çocuklar orada buluşur olmuştuk. Saklambaç oynarken o ağaca sobeler, yorulduğumuzda onun altında dinlenirdik. Sanki gülümserdi ağaç bize. Gülen sakız ağacımızdı o bizim. Ama bir gün baktık ki ağacın olduğu arsayı çepeçevre telle sarmışlar. Mehmet dedi ki:

“Anlaşılan yakında son sakız ağacımızı da kesip yerine bina yapacaklar!”

“Olur mu hiç öyle şey!” diye atıldım hemen.

“Bal gibi olur!” dedi Mehmet. “O güzelim koruyu yok ederken bize mi sordular?”

“Kestirmeyiz!” dedim hırsla.

“Ne yapabiliriz ki?”

“Bilmem,” dedim ümitsizce, “ama böyle elimiz kolumuz bağlı durup da, son sakız ağacımızın da kesilmesini bekleyemeyiz.”

“Kucaklayıp götüremeyiz ya ağacı!” dedi Ali.

“Bu akşam hepimiz, ağacımızı kurtarmak için ne yapabiliriz düşünelim,” dedim. Ertesi sabah da erkenden buluşup fikirlerimizi paylaşacaktık. Bir yolu olmalıydı ağacımızı kurtarmanın...

Sabahleyin buluştuğumuzda ilk önce Erol başladı konuşmaya:

“Bütün gece düşündüm taşındım. Sonunda aklıma çok güzel bir fikir geldi. Herkes kumbarasındaki tüm parayı getirsin. Paralarımızı birleştirip ağacın olduğu yeri satın alalım.”

Bu fikre ilk karşı çıkan obur Edip oldu:

“Oğlum, hiç yeter mi buna bizim paramız? Hem ben daha geçen gün dondurma ve çerez almak için kumbaramdaki tüm parayı harcadım.”

Birden kafamda şimşek çaktı. “Tabi ya! Adamları kaçıracağız buradan.”

“Onu anladık da...” dedi Ali, “nasıl?”

“Sen neden kaçarsın?” diye sordum.

Ondan önce Mehtap atıldı: ”Köpekten, kocaman bir köpekten...”(...)

Ali, “Ne yani, sakız ağacına köpek mi bağlayacağız? diye sordu.

“Hiç büyükler köpekten korkar mı? Onların korktuğu bir şey bulmalıyız.”(...)

Onlar yine böyle didişirken aklıma büyükleri korkutacak bir şey gelmişti. Yüzüme gizemli bir ifade vermeye çalışarak “Yalaza!” dedim. “Büyükler yalazadan korkar.(...)”

Yalaza hikâyemiz özetle şöyle olacaktı:

Bu sakız ağacının altında çok eski bir taş varmış. Taşın içinde bir ağaç koruyucusu bulunmuş. Bu yüzden bu ağaca zarar vermemek lâzımmış. Ağaca zarar vermeye çalışanlar, hele hele kesmeye kalkanların başlarına hep kötü şeyler gelirmiş...

Üstelik öykümüz, bizim anlattığımız haliyle kalmamış; ilk önce Aysel abla tarafından daha da etkileyici bir hâle sokulmuş; sonra da dilden dile dolaşırken iyice abartılmıştı. Annem bile evde, “Ah ah! Meğer her gece bir ağaç koruyucusu gelip koruyormuş o sakız ağacını ve tüm bu çevreyi. Kim kesmeye çalışırsa taş kesiliverirmiş o anda!” demeye başlamıştı. Bizse bir yandan kıs kıs gülüyorduk bu söylenenlere, bir yandan da çok seviniyorduk; artık kimsecikler cesaret edip kesemez ağacımızı diye...

Ama günler sonra geldi işçiler ve mahallelinin söylediklerine aldırmadan kesiverdiler ağacımızı.

Zavallı gülen sakız ağacımız gözümün önünde yerde yatıyordu. O günkü hüznümü hiç unutamam. İşte o gün söz verdim kendi kendime: Bahçesinde bir sürü sakız ağacı olan bir evim olacaktı büyüyünce ve kimse, ama kimse kesemeyecekti ağaçlarımı.

(Koray Avcı Çakman)

DERS PLANI 4

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Tema: Birey ve Toplum, Doğa ve Evren, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Duygular, Çocuk Dünyası

Konu: Çarpık kentleşme, doğanın yok edilişi, toplumsal duyarlık

Amaç: Metnin tam ve doğru kavranması, metin aracılığıyla bireyin doğanın korunmasına ve çarpık kentleşmenin zararlarına yönelik farkındalık kazanması, metin aracılığıyla hâl eklerinin pekiştirilmesi

Katılımcılar: Sınıfın tamamı

Etkinlik: Beyin fırtınası, Kim Milyoner Olmak İster? (metni anlama soruları), Doğru Sıralama (metinde yer alan bir paragraftaki cümleleri doğru sıralama), hâl ekleriyle ilgili bulmaca (metinde yer alan cümlelerle), metne farklı bir başlık bulma, soru-cevap etkinliği

Süre: 40 dakika

Kazanımlar:

T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tahmin eder.

T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu tespit eder.

T.6.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir

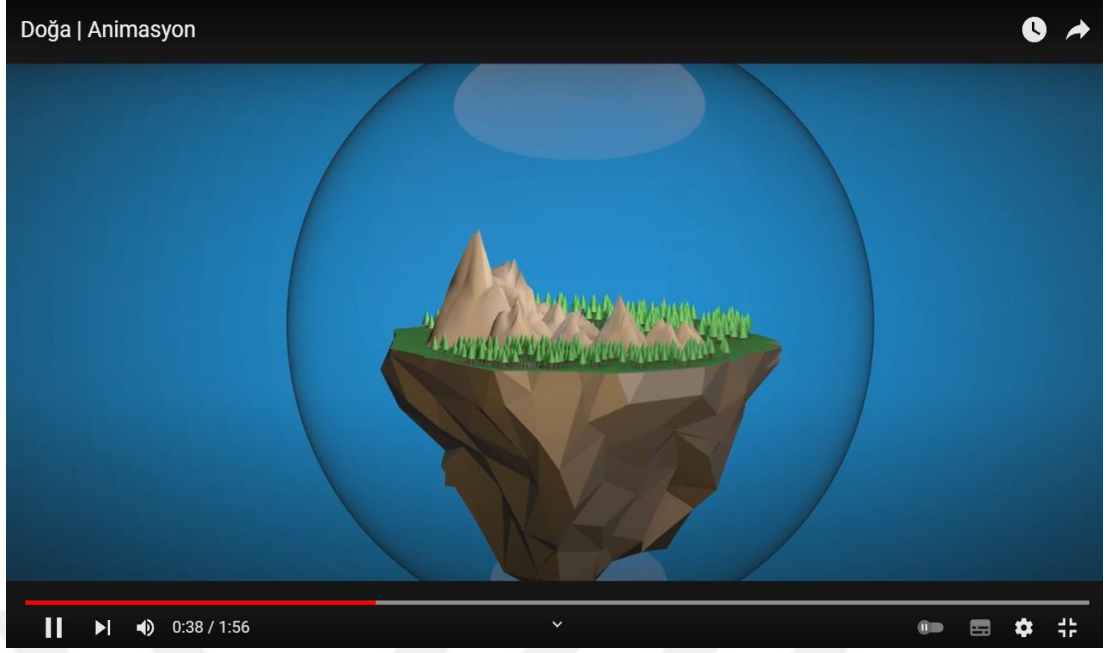
T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Süreç:

1. Beklenti Oluşturma

Bu aşamada öğretmen, öğrencilere ağaçların yok edilip yerine betonarmenin inşa edilmesinin yer aldığı bir animasyon seyrettirerek onların ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışır.



Erişim Adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=bIE6WrZWdeE>

Öğretmen: Seyrettiğiniz animasyonda neler oluyor?

Öğrenci: Ağaçlar yok ediliyor, onun yerine evler yapılıyor.

Öğretmen: Siz bu konuda neler düşünüyorsunuz?

Öğrenci: Ben ağaçları seviyorum öğretmenim. Her yer bina olunca ruhum sıkılıyor.

Öğrenci: Stresimizi atmak için yeşile, ormana ihtiyacımız var.

Öğrenci: Evlerin arasında oyun oynayacak yer kalmadı.

Öğretmen: Çocuklar, insanların çimene, ağaca, yeşile ihtiyacı vardır.

Öğretmen: Buraya kadar ele aldığımız hususlardan yola çıkarak dersimizin konusu sizce neyle ilgili olabilir?

Öğrenci: Doğanın korunması gerektiği ile ilgili bir konu olabilir öğretmenim.

Öğretmen: Evet, çocuklar! Bugünkü dersimizin konusu doğanın bilinçsizce yok edilip yerine çarpık kentleşme tehlikesine dikkat çekmek.

Öğretmen: Şimdi size bir öykü okuyacağım. Metni dikkatli dinlemenizi ve gerekli gördüğünüz yerleri notlar almanızı istiyorum.

2. Bilgiyi inşa Etme

Öğretmen, kaydedilen öyküyü öğrencilerine dinletir. Öğrencilere metinde anlamını bilmedikleri kelimelerin olup olmadığını sorar. Ardından LearningApps uygulamasında yer alan Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım! etkinliğini öğrencilere uygular.

Etkinlik: Dikkati ölçmeye yönelik etkinlik (Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım!)

Süre: 5 dk.

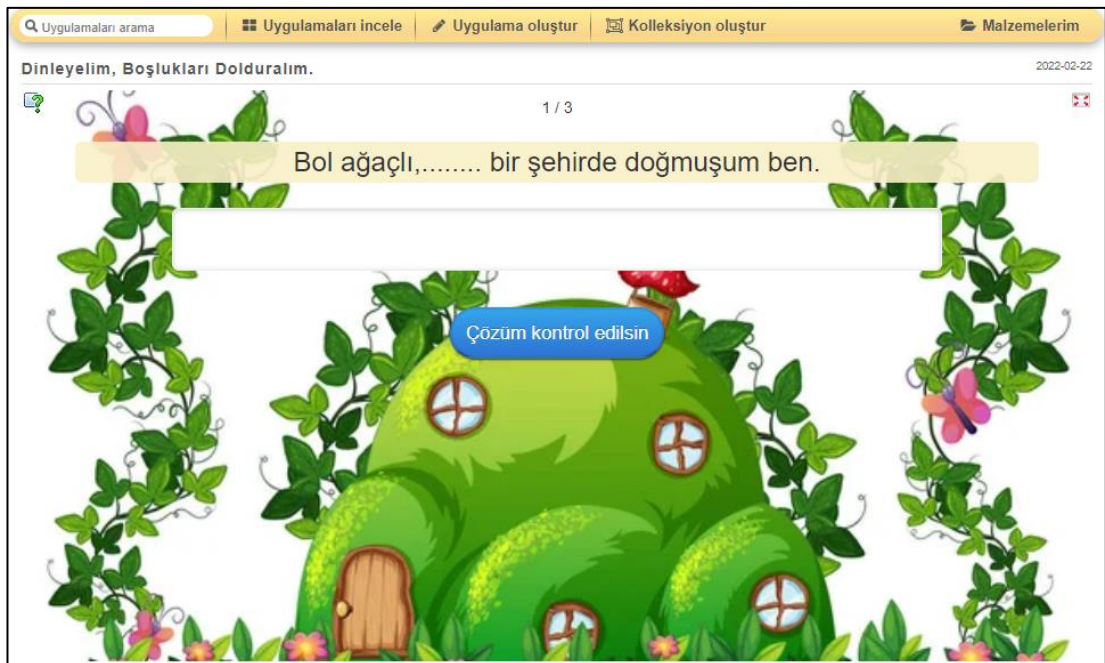
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından odaklanma yeteneği ve not alarak dinleme becerisini geliştirici etkinlikleri uygulama.

İçerik: “Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım!” etkinliği ile dinlenen metnin anlam bütünlüğünün yakalanabilmesi için eksik parçaların uygun bölümlere yerleştirilmesi ve bu süreçte öğrenci cevaplarına LearningApps uygulaması ile geri bildirim sağlanması.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pmhft3yoc22>



Öğretmen: İlk etkinliği tamamladığımıza göre şimdi ikinci etkinliğimize geçebiliriz. Etkinliğimizin adı “Kim Milyoner Olmak İster?”. Bu etkinlikte birlikte metni daha iyi anlayacaksınız.

Etkinlik: Metni anlama etkinliği (Kim Milyoner Olmak İster?)

Süre: 8 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından metni anlama sorularını cevaplama ve çözümleri inceleme.

İçerik: “Kim Milyoner Olmak İster?” etkinliği ile hazırlanan metni anlama sorularının öğrencilerce cevaplanması ve çözümlerin kontrol edilerek metni anlama sürecinin eğlenceli biçimde gerçekleştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pdhwnbcqn21>

Uygulamaları arama Uygulamaları incele Uygulama oluştur Koleksiyon oluştur Malzemelerim

Metni Anlama Soruları 2022-02-22 (2021-12-05)

Sizce gülen sakız ağacı hikâyesi ile yazarın asıl anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A Giderek betonlaşan dünyada çocukların doğa ile kumaları gereken ilişkisinin yok olması tehlikesi

B Sakız ağaçları yerine apartman yapılmasının daha önemli olduğunu gözler önüne sermek

C Yalaza hikâyelerinin inandırıcılığını sorgulamak

D Çocukların ders çalışmak yerine oyun oynamalarının zararlı olabileceğini göstermek

Öğretmen: Evet, çocuklar, şimdi üçüncü etkinliğimize geçiyoruz. Burada metinde yer alan cümleler karışık olarak yer almaktadır. Sizlerden bu cümleleri metne uygun olarak doğru bir biçimde sıralamanızı istiyorum.

Etkinlik: Cümleleri metne uygun olarak sıralama (Cümleleri Sıralama)

Süre: 5 dk.

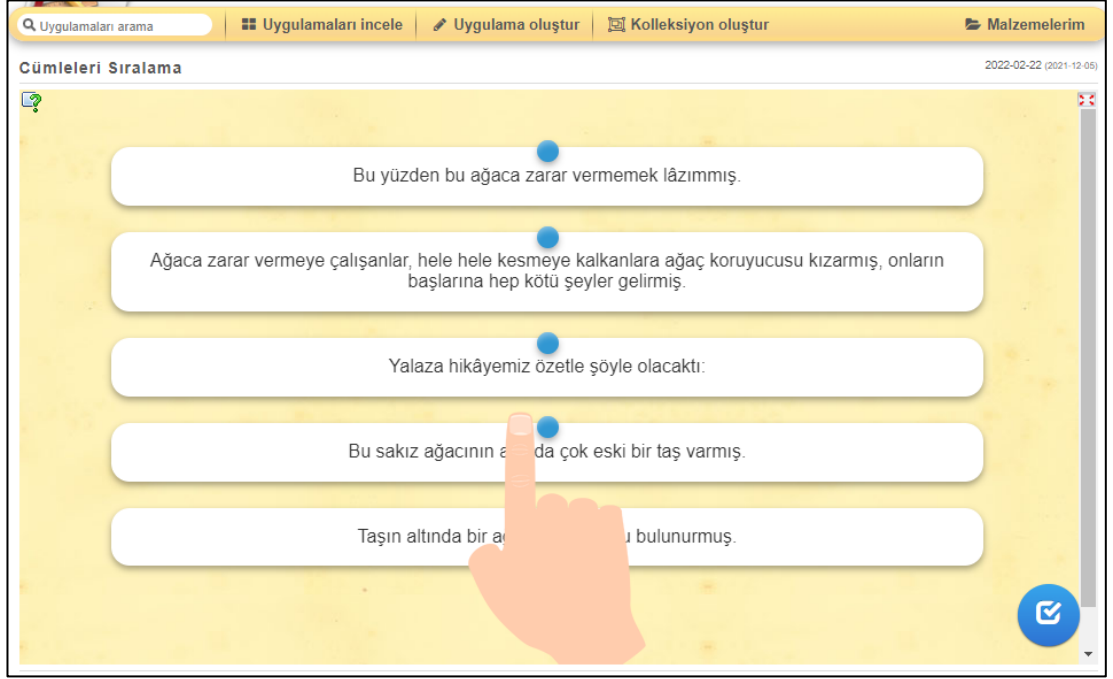
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından karışık olarak verilen cümleleri dinlenen hikâyeye uygun olarak sıralama.

İçerik: “Cümle Sıralama?” etkinliği ile karışık bir biçimde sunulan cümlelerin metne uygun olarak doğru bir düzende sıralanması ile metni anlama, dikkat ve akıl yürütme süreçlerinin eğlenceli bir etkinlikle geliştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pnakvdqaj21>



İlk üç etkinliğin ardından “hâl durum eklerinin” pekiştirilmesi amacıyla dördüncü etkinlik olan Çengel Bulmaca gerçekleştirilir.

Etkinlik: Çengel Bulmaca

Süre: 5 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından dinleme metninde yer alan bazı kelimelerin aldığı hâl eklerini belirleme.

İçerik: Öğrencilerin “Çengel Bulmaca” uygulaması ile soruda işaret edilen hâl ekinin yer aldığı kelimeyi çiçeğin yaprakları bitmeden bulabilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pc6wiriit21>



3. Birleştirme:

Bu bölümde öğretmen ders boyunca yapılanlardan yola çıkarak öğrencilerden metne farklı bir başlıklar önermelerini ister.

Etkinlik: Metne Başlık Bulma

Süre: 4 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Yönerge: Öğrenciler tarafından dinlenen metne alternatif başlık önerme.

İçerik: “Metne Başlık Bulma?” etkinliği ile dinlenen metne farklı başlıklar bularak metnin özümsemesi ve yaratıcı düşünme becerisinin işe koşulması.

Öğretmen: Yazar, metnin başlığını “Gülen Sakız Ağacı” olarak belirlemiş. Peki, siz bu metne nasıl bir başlık önerirsiniz?

Öğrenci: Sakız Ağacının Koruyucuları

Öğrenci: Çocukların Sakız Ağacını Koruma Planları

Öğrenci: Kutsal Koruyucular

Öğretmen: Doğanın insan yaşamındaki yeri vazgeçilmezdir. Ağaçların, çimenlerin, ormanların vb. olmadığı bir hayat bireyler için zorlayıcı olmaktadır. Yapılan çalışmalar da öğrencilerin yaşadıkları yerlerde veya okullarında ağaçların olmasının onların zihinsel ve ruhsal sağlığına faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak çarpık kentleşme sonucu doğa, çocukların oyun alanları yok olmaktadır. Bu hususta daha duyarlı olunması ve gerekli önemlerin alınması gerekmektedir.

Öğretmen: Bu derse katkılarınız için çok teşekkür ederim. Şimdi kendinizi değerlendirmenizi istiyorum.

Değerlendirme

Öğretmen: Bu derste yaptıklarımızdan yola çıkarak kendinizi değerlendirmenizi istiyorum.

1. Kendinizi nasıl hissettiniz? Bu uygulama boyunca kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi?

2. Derste hangi adımları izlediniz? Dersin başından sonuna kadar izlediğiniz adımları anlatır mısınız? (Seyredilen animasyonun çağrıştırdıkları, çarpık kentleşmenin zararları, dersin konusuna uygun bir öykünün dinlenmesi, metnin anlaşılması için LearningApps uygulamasındaki soruların cevaplanması, hâl durum eklerinin pekiştirilmesi için metin odaklı etkinliklerden yararlanılması, cümle sıralama, çengel bulmaca etkinliğinin uygulanması vb.)

3. Ders boyunca hangi düşünme biçimlerini kullandınız? Eleştirel düşünme (doğanın yok edilişi ve çarpık kentleşme konusuyla ilgili objektif görüşler belirtme), ayrıntıları bulmak için derinlemesine düşünme (sorunun nedenleri ve sonuçları ile gerçek yaşama yansımaları ile ilgili düşünme), empatik düşünme (öyküdeki çocukların yerine kendini koyma), yaratıcı düşünme (metne başlık bulma)

4. Hangi etkinlikleri kullandık? Kim Milyoner Olmak İster?, Cümleleri Doğru Sıralama, Çengel Bulmaca, Metne Başlık Bulma

5. Başka hangi etkinlikler kullanılabilir? Çağrışım balonları kullanma, Doğru – Yanlış, At Yarışı, Eşleştirme, Bilgimizi Ölçelim, Slogan Bulma, Mektup Yazma vb.



Ek 13. Metin ve Ders Planı 5

Renkler Ölmüyordu

Minibüsler vardı or(a)da. Deniz uzaktan görünüyordu. Çocuk ağır çantasını öbür eline aldı. Burnunun ucu ve yanakları kızarmıştı. Okul çıkışında her gün bur(a)dan geçerci. Bu kalabalığı, bu hızlı hızlı yürüyen ve hiçbirini tanımadığı insanları seviyordu. Bir an kentin bomboş olduğunu düşündü. Evler, işyerleri, vapurlar, sokaklar bomboş... Bir ürperti duydu.

Aklına annesi babası geldi hemen. Gazeteler. Ne çok gazete vardı! Taze gazete kokusu. Birinci sınıfta alfabe kokusu. Hava soğuktu, ama yaşamanın şu anda, şu caddede yürüyor olmanın bir sıcaklığı vardı.

Elbise temizleyicisine uğrayacaktı. Ayrıca fırından ekmek alacaktı. Güzeldi bunlar.

Martılar da çok hızlıydılar.

Renk renk otomobiller.

Bir adam öksürüyordu. Bin yaşında bir öksürük.

Andersen'in Masalları, TV'de Uçan Kaz, Uzun Çoraplı Kız... Pippi o kadar ileri gitmemeliydi, diye düşündü. Bütün gücünü hemen göstermesi gerekir miydi? Olan bize oldu işte...

Romalı giysileri, deniz fenerleri...

Bir an bütün ders kitaplarının sokakta yürüdüğünü düşündü. İşte şu adam cebinden para çıkarıyor, karşılığında büfeciden kâğıt mendil alıyor. Sosyal Bilgiler'den çıkmış ikisi de. Konuşunca *Dil bilgisi* çıkıyor ortaya. Büfeci paranın gerisini adama veriyor: Bu da Aritmetik.

Bir kadın, kızını elinden tutmuş sürüklüyor. Böyle kadınlar da var. Kız ise annesinden bir şey istemiş belli ki. Masal işte o istediği.

Otobüsler tıklım tıklım dolu. İçlerindeki her insan ayrı kişi; ayrı özlemleri var hepsinin, Roman olmuyor mu bu?

Peki Şiir ne? Bütün bunların hepsinin kendisinde uyandırdığı karışık ama güzel duygu mu yoksa?

Çocuk, ağırlaşmış çantasını tekrar öbür eline geçirdi. Hayır o kadarda ağır değil.

Bir şey artık ağır gelmiyorsa, ya da daha az ağır geliyorsa, o nedir bilir misiniz? Yaşama sevincidir.

Çocuk adımlarını sıklaştırdı.

Bir köpek kuyruğunu sallıyordu. Bir pencerede yan yana çiçek saksıları vardı.

Bir adam, çocuk arabasından bozularak yapılmış yürür tezgâhında ev gereçleri satıyordu: “Ne alırsan 100 liraya!..”

Düşündü çocuk: “Ne kadar sevgin varsa, o kadar iyi yaşarsın” gibi bir cümle geldi aklına. Bir yerde mi okumuştı. Hay Allah ner(e)de okumuştı bu cümleyi?

Hava soğuktu. Ama renkler kolay kolay ölmüyordu.

Solan çiçeklere ne diyelim?

DERS PLANI 5

Ders: Türkçe

Sınıf: 6

Tema: Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Kişisel Gelişim, Sanat, Çocuk Dünyası

Konu: Okulda öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamdaki izdüşümlerinin fark edilmesi, öğrenmenin yaşam boyu süren anlamlı bir faaliyet oluşunun sezdirilmesi

Amaç: Yüzey yapı özelliklerinden yararlanılarak metnin derin yapı bağıntısının ortaya çıkartılması, metnin tam ve doğru kavranması, metin aracılığıyla anlamlı öğrenme üzerinde durularak bilginin gerçek yaşamda kullanılma biçimlerine ve süreçlerine dair farkındalık kazanılması

Katılımcılar: Sınıfın tamamı

Etkinlik: Soru-cevap tekniği (ön bilgileri harekete geçirme, metnin konusunu tahmin), Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım! (not alarak ve odaklanarak dinleme becerisinin geliştirilmesi), Kelime Yığını (metnin yüzey yapısındaki özelliklerin eğlenceli bir biçimde belirlenmesi), Rüzgâr gibi Geçti! (metni anlama ve yorumlama çalışması), Serbest Metinli Cevaplar (metnin örtük anlamlarının ortaya çıkarılması ve

çıkarm yapma becerisinin geliştirilmesi), Kutudaki Sır (dinleme metni ve etkinliklerinden yola çıkılarak metnin asıl anlatmak istediği hususlar ile ilgili düşünme becerilerinden yararlanarak farklı metinlerin üretilmesi)

Süre: 40 dakika

Kazanımlar:

T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tahmin eder.

T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu tespit eder.

T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

Süreç:

2. Beklenti Oluşturma

Öğretmen soru-cevap tekniğinden yararlanarak okulda öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanımına ve dinleme metninin konusuna dair çeşitli sorular yönelterek öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışır:

Öğretmen: Okulda öğrendiğiniz bilgiler sizce günlük yaşamda işinize yarıyor mu?

Öğrenci: Evet, öğretmenim.

Öğretmen: Bu durumu bir örnekle açıkla mısın? Nasıl kullanılır?

Öğrenci: Matematik bilmeseydik marketten alışveriş yapamazdık.

Öğretmen: Türkçe dersi kapsamında neler söyleyebilirsiniz?

Öğrenci: Okuma yazma bilmeseydik doğru otobüse binemezdik. Tabelaları, etiketleri okuyamazdık.

Öğrenci: Güzel konuşmasaydık kimse ile iletişim kuramazdık.

Öğretmen: Evet çocuklar, okulda öğrenilen bilgiler sizin de belirttiğiniz gibi günlük hayatta çok işe yarar.

Öğretmen: Bu derste yapacağımız etkinliklerle metni tam ve doğru anlama beceriniz gelişecek, öğrendiklerinizin yaşamınızda ne işe yarayabileceğini değerlendirebileceksiniz.

Öğretmen: Bu dersin sonunda öğrendiklerinizin günlük yaşama dönük yansımalarını duyumsayacaksınız. Çevrenizle kurduğunuz iletişimde daha bilinçli olacaksınız.

Öğretmen: Şimdi size bir metin okuyacağım. Dikkatli dinlemenizi ve önemli olduğunu düşündüğünüz yerleri not almanızı rica ediyorum.

2. Bilgiyi Aktarma:

Öğretmen öğrencilerine metni okur. Öğrencilere metinde anlamını bilmedikleri kelimelerin olup olmadığını sorar. Anlamı bilinmeyen kelimeyi (aritmetik) bağlamdan tahmin etmeleri için onlara çeşitli sorular yöneltir. Ardından LearningApps uygulamasındaki “Renkler Ölmüyordu” klasöründe bulunan ilk etkinliği öğrencilerine uygulatır.

Etkinlik: Not alarak ve anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik dinleme becerisini geliştirici etkinlik (Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım.)

Süre: 5 dk.

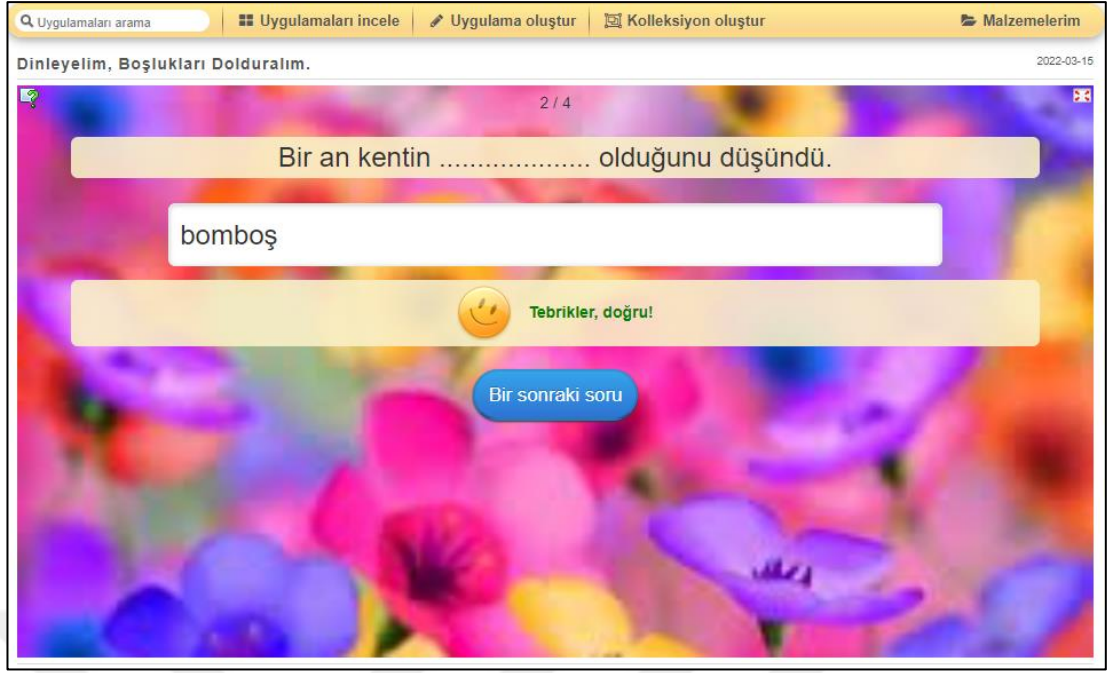
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından dinlenen metinde önemli olduğu düşünülen kelime ve kelime gruplarını belirleme.

İçerik: “Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım!” etkinliği ile dikkatli ve not alarak dinleme tekniği işe koşularak öğrencilerin metnin tam ve doğru anlama becerisinin geliştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=ppzn9u70522>



Öğretmen: Çocuklar, şimdi ikinci etkinliğimize geçiyoruz. Bu etkinliğimizin ismi “Kelime Yığını”. Burada metinle ilgili çeşitli soruları inceleyerek onların cevaplarını belirlemenizi istiyorum.

Etkinlik: Metin ile ilgili temel sorular vasıtasıyla yüzey yapının alımlanması etkinliği (Kelime Yığını)

Süre: 5 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından metni anlamaya yönelik soruları cevaplama.

İçerik: “Kelime Yığını!” etkinliği ile metnin yüzey yapısı ile ilgili sorular cevaplanarak ilgili metne dair aşinalığın artması, ipuçlarının duyumsanması ve örtük içeriğe dair hususlara dikkat çekilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=paindq17t22>

Uygulamaları arama
Uygulamaları incele
Uygulama oluşturun
Kolleksiyon oluşturun
Malzemelerim

Kelime Yığını
2022-03-15

1. **EKMEK**
Çocuğun fırından alacağı şey
2. _____
Aritmetik kelimesinin eş anlamlısı
3. _____
Çocuğun elinde taşıdığı şey
4. _____
bin yaşında olan şey
5. _____
Uzun çoraplı Pippi'nin hemen göstermemesi gereken şey

Öğretmen: Evet çocuklar, sıradaki etkinliğimizde biraz daha derin düşüneceğiz. Haydi derin yapıyı kazımaya başlayalım!

Etkinlik: Metnin derin yapısını ortaya çıkartıcı etkinlik (Çengel Bulmaca)

Süre: 5 dk.

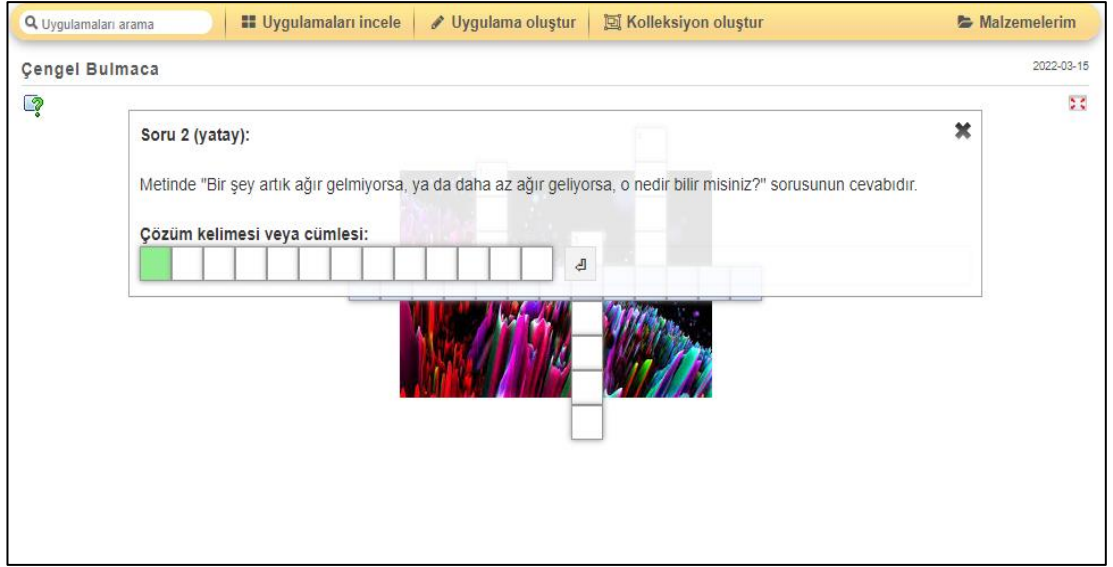
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından metnin derin yapısını ortaya çıkarma.

İçerik: “Çengel Bulmaca!” etkinliği ile önce çanta metaforu üzerinden metnin derin yapısının irdelenmesi, daha sonra kurgunun gerçek dünya ile izdüşümünün ortaya çıkartılarak anlamlı öğrenme faaliyetinin gerçekleştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=p7mqcu23j22>



Öğretmen: Sıradaki etkinliğimiz “Rüzgâr gibi Geçti!”. Bu etkinliğimizde yer alan soruları cevaplayarak Türkçe dersi ile diğer derslerde öğrendiğiniz bilgilerin yaşamda kullanılabilirliğini değerlendirmenizi istiyorum.

Etkinlik: Metnin derin yapı özelliklerinin ortaya çıkarılması etkinliği (Rüzgâr gibi Geçti)

Süre: 5 dk.

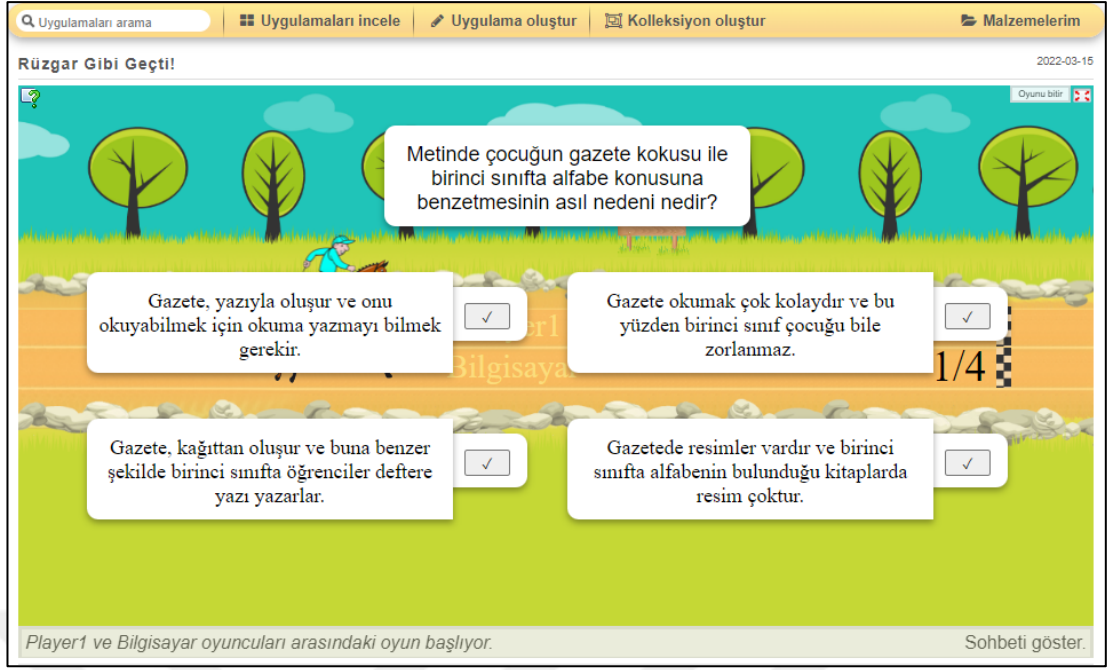
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Öğrenciler tarafından “Rüzgâr gibi Geçti!” etkinliğinde yer alan soruları cevaplama ve metnin derin yapısına ulaşma.

İçerik: “Rüzgâr gibi Geçti” etkinliği ile öğrenciler tarafından konuyu algılama, analiz etme, düşünme ve yorumlama becerilerinin işe koşularak metnin derin yapısına ulaşma becerisinin geliştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=p5xfxd4v522>



Öğretmen: Bu etkinliğimiz ile yazarın metinde oluşturduğu saklı anlamlara ulaşip onları yorumlayacağız. Sonra ulaştığımız çıkarımları tartışacağız.

Etkinlik: Metindeki örtük anlamlı cümleler vasıtasıyla öğrencinin çıkarım yapma ve metnin amacını değerlendirme becerilerini geliştirici etkinlik (Serbest Metinli Cevaplar)

Süre: 5 dk.

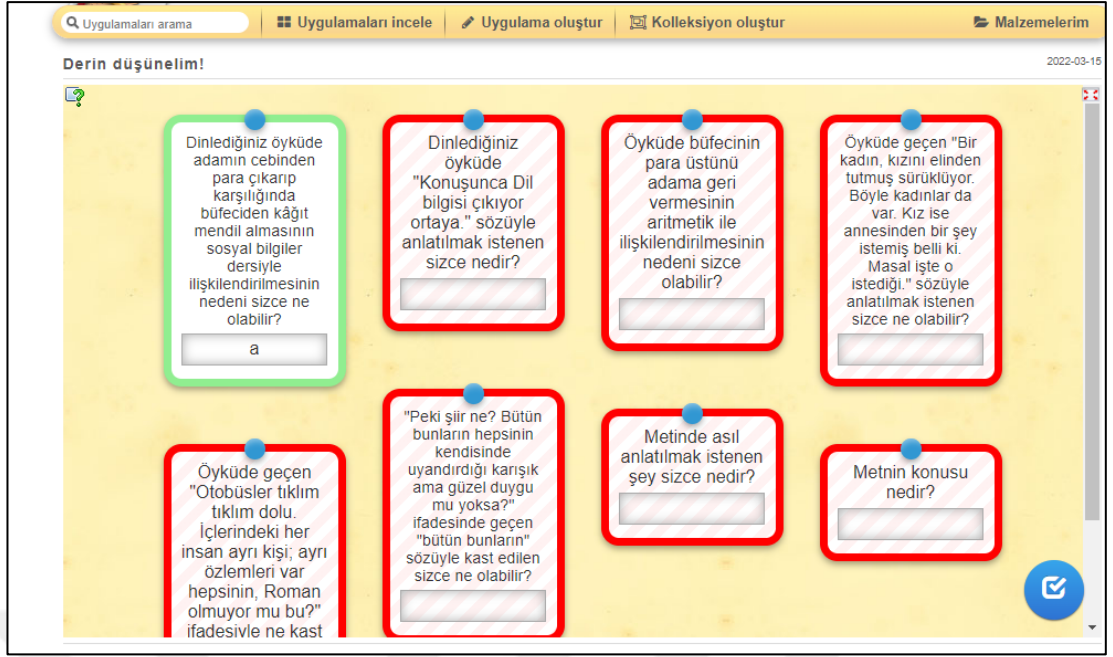
Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: LearningApps uygulaması

Yönerge: Metinde yer alan örtük anlamları öğrenci yorumuyla ortaya çıkarma ve grupça düşünme faaliyeti ile yeni fikirler üretme.

İçerik: “Serbest Metinli Cevaplar” etkinliği ile metindeki örtük anlamlı ifadelerin öğrenci yorumuyla ortaya çıkarılması ve anlam üretme sürecinin gerçekleştirilmesi.

Erişim Adresi: <https://learningapps.org/watch?v=pfwav0s6k22>



3. Birleştirme

Bu bölümde öğretmen öğrencileri 4 gruba ayırır ve her bir gruptan “Kutudaki Sır Etkinliği” ile oluşturulan yazma görevlerinden birini seçmesini ister. Aynı zamanda hazırladıkları metnin hangi düşünme biçimini harekete geçirici olduğunu örnekle belirtmelerini de rica eder.

Etkinlik: Kutudaki Sır

Süre: 6 dk.

Katılımcı: Sınıfın tamamı

Materyal: Kutu, renkli kağıt, kalem

Yönerge: Öğrenciler tarafından okulda öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamda kullanımına dair -düşünme becerilerinin işe koşulması marifetiyle- farklı türlerde metin üretme.

İçerik: “Kutudaki Sır” etkinliği ile metinde asıl anlatılmak istenen hususla ilgili öğrencilerin farklı metin türleri üretmek yeni ürünler ortaya koymas.

- a) Şiir yazma,
- b) Öyküye farklı son yazma,
- c) Haber metni hazırlama
- d) Karikatür hazırlama

Öğretmen: Çocuklar bugün işlediğimiz metnin size neler anlattığını, oradan ilk bakışta fark etmediğiniz hangi anlamları ortaya çıkardığınızı tekrar düşünelim. Şimdi son etkinliğimiz ile öğrendiklerimizi pekiştirelim.

Konumuz: Metnin başlığı olan “Renkler Ölmüyordu” ifadesi ile ilgili etkinliklerle ulaştığınız anlamlardan yola çıkarak kutuda yer alan yazılı görevlerden birini seçmenizi ve kısa birer metin hazırlamanızı istiyorum. Süreniz 6 dakika. Süre bittiğinde grup sözcüleri hazırladıkları metni tahtada okuyacak, daha sonra ürettiğiniz metinlerle ilgili birlikte fikir alışverişi yapacağız. Başarılar dilerim.

Öğretmen, etkinlik sırasında öğrencilerin arasında dolaşarak onların neler yaptığını kontrol eder. Öğrencilere ihtiyaç duydukları hususlarda rehberlik eder. Etkinlik tamamlanınca gruplar alkışlanır.

Öğretmen: Başlangıçta bu metne baktığınızda gördükleriniz ile şimdi gördükleriniz aynı mı?

Öğrenci: Hayır, öğretmenim. Metinde çok fazla anlam saklıymış. Biz onları çıkardık.

Öğretmen: Çocuklar, dinlediğiniz metinde yer alan çanta çocuğa ilk başta ağır geliyordu. Çünkü çocuk öğrendiklerinin hayatta ne işe yarayacağını bilmiyordu. Ama sonra bu bilgilerin yaşamın birer parçasını olduğunu ve çok işe yaradığını görünce çantası hafıfleyiverdi birden değil mi? Okulda öğrendiğiniz bilgiler yalnızca karne notu ile sınırlı değildir. Öğrenme dünyayı kapsayan ve yaşam boyu süren bir serüvendir. Siz de **renklerin ölmediğini fark edip bu serüvene katılan birer kahramansınız.**

Öğretmen: Bu derse katkılarınız için çok teşekkür ederim. Şimdi kendinizi değerlendirmenizi istiyorum.

4. Değerlendirme

Öğretmen: Bu derste yaptıklarımızdan yola çıkarak kendinizi değerlendirmenizi istiyorum.

1. Kendinizi nasıl hissettiniz? Bu uygulama boyunca kendinizi nasıl hissettiniz? Sıkıldınız mı, yoksa eğlendiniz mi?

2. Derste hangi adımları izlediniz? Dersin başından sonuna kadar izlediğiniz adımları anlatır mısınız? (soru-cevap tekniğinden yararlanılarak metnin konusunun tahmin edilmesi, metnin dinlenmesi, metnin tam ve doğru anlaşılması ve örtük

anlamaların ortaya çıkarılabilmesi için LearningApps uygulamasındaki etkinliklere başvurulması, oluşturulan farklı türlerdeki metinlerle metnin derin anlamının gerekçelendirilerek görünür kılınması ve bu süreçte faydalanılan düşünme biçimlerinin örneklerle belirtilmesi)

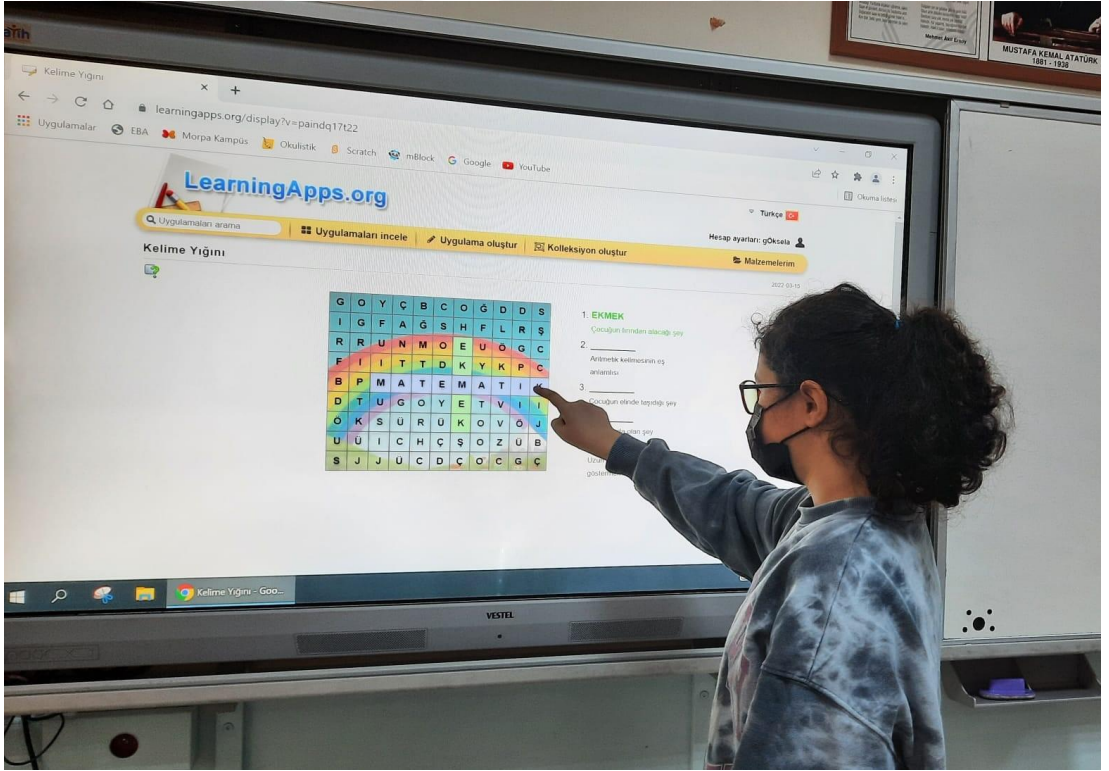
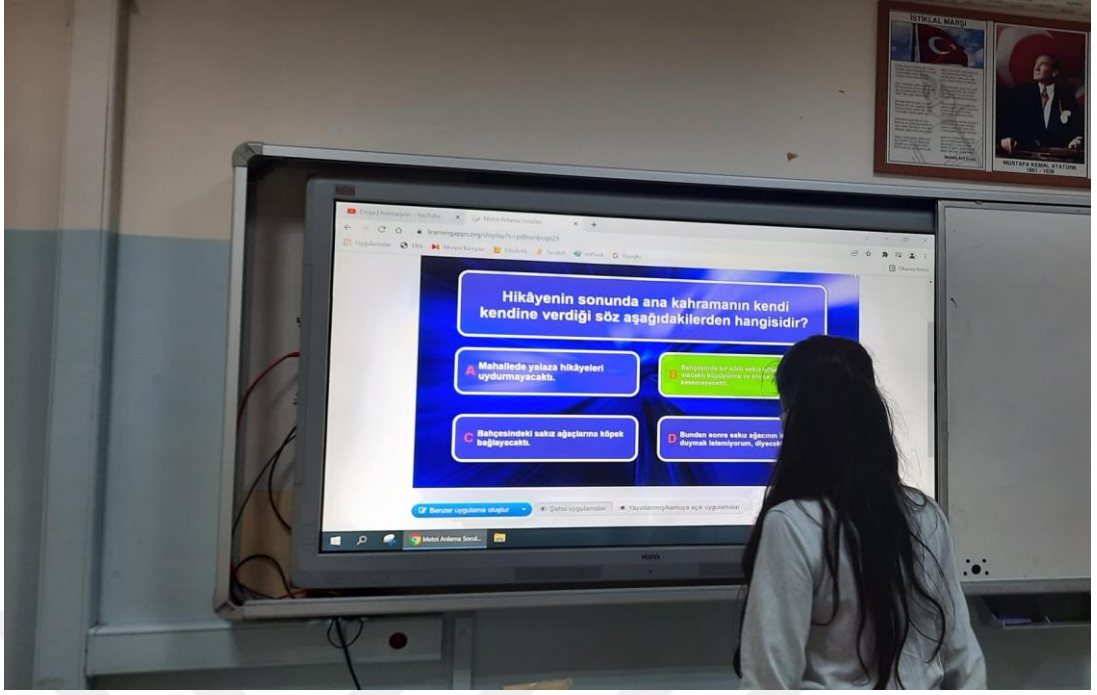
3. Ders boyunca hangi düşünme biçimlerini kullandınız? Eleştirel düşünme (çocuğa ağır gelen çantanın öykünün sonunda niçin hafiflediği ile ilgili görüş belirtme) ayrıntıları bulmak için derinlemesine düşünme (öyküde yer alan ifadeler üzerinde derin düşünerek yaşamda şiiri, masalı, romanı vb. oluşturan unsurların sezdirme), analogik düşünme (otobüsteki insanlarla romanı, anne kızın diyalogu ile masalı vb., renklerin ölmeyişi ile yaşam boyu süren öğrenme sürecini ilişkilendirme) empatik düşünme (öyküdeki çocukların yerine kendini koyma), yaratıcı düşünme (şiir yazma, haber metni yazma, karikatür oluşturma vb.)

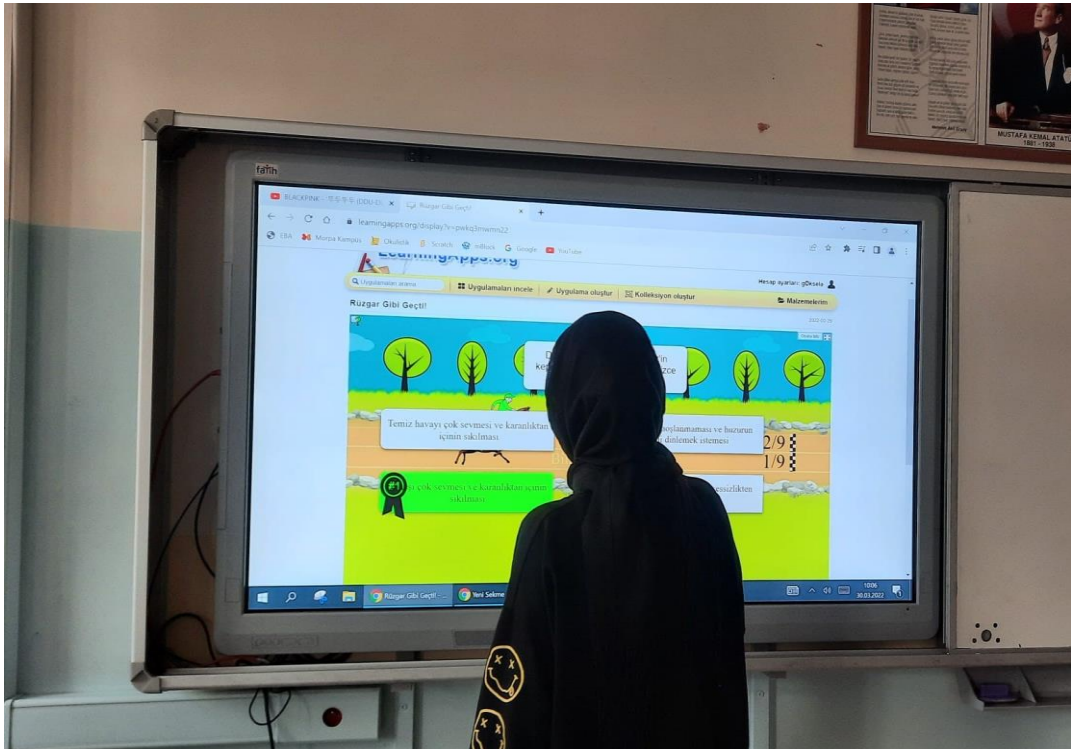
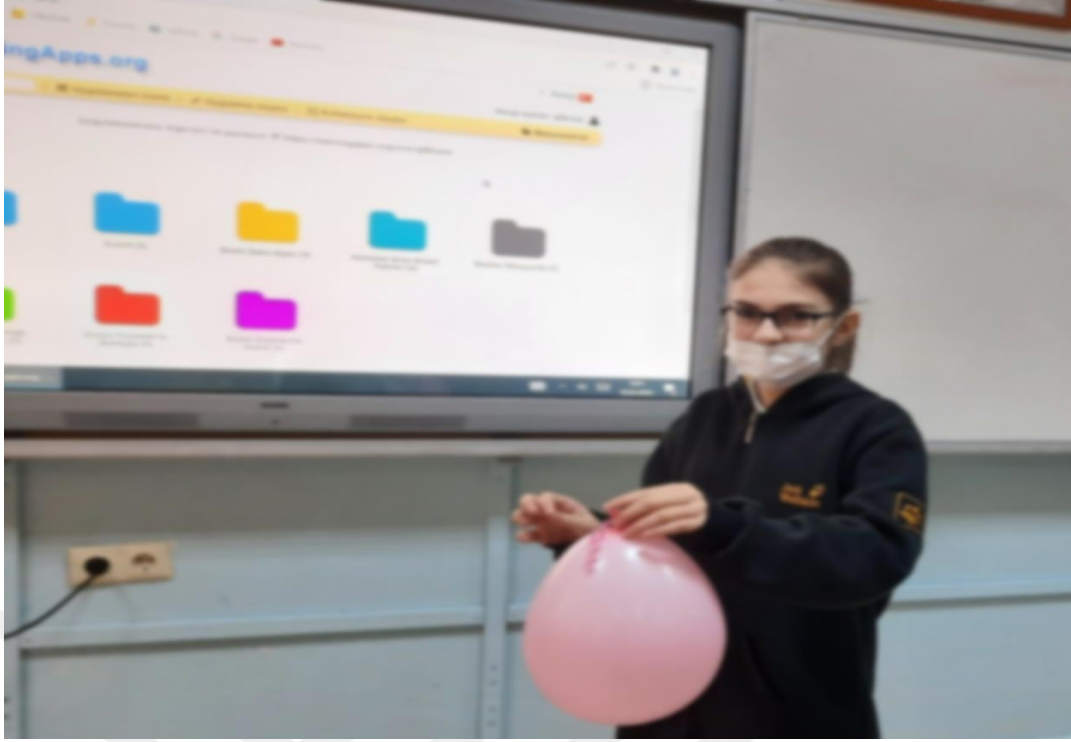
4. Hangi etkinlikleri kullandık? Dinleyelim, Boşlukları Dolduralım!, Kelime Yığını, Rüzgâr gibi Geçti, Serbest Metinli Cevaplar, Kutudaki Sır.

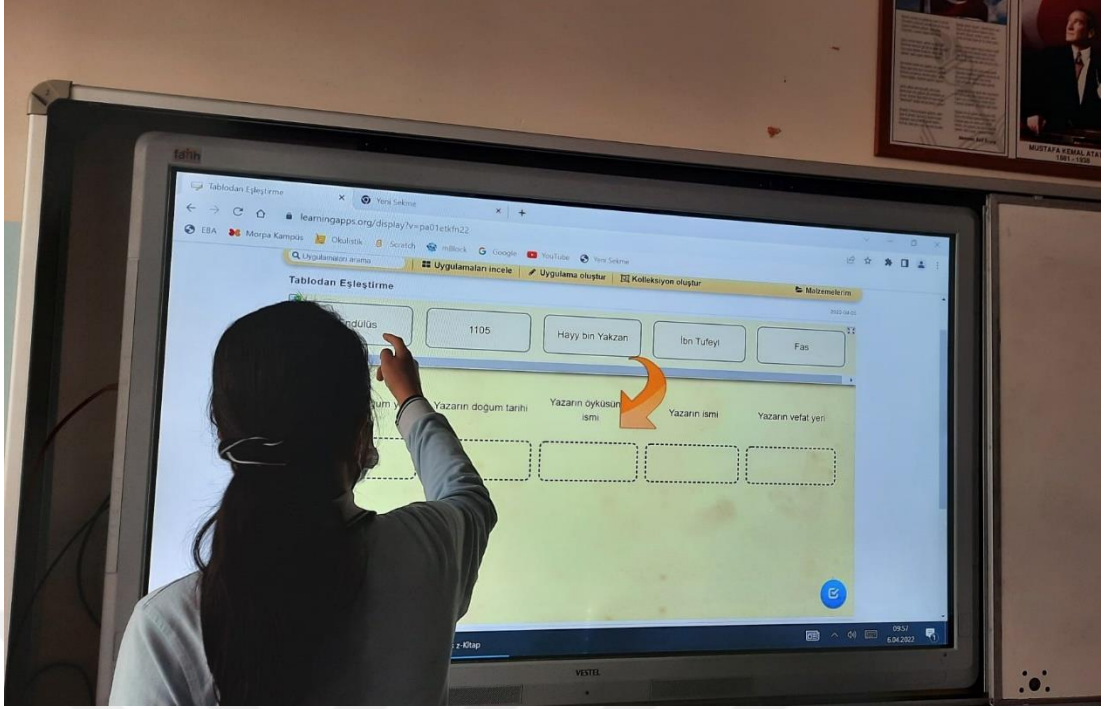
5. Başka hangi etkinlikler kullanılabilir? Çağrışım Balonları Kullanma, Doğru – Yanlış, Eşleştirme, Bilgimizi Ölçelim, Slogan Bulma, Mektup Yazma vb.

Ek 14. Etkinlik Fotoğrafları

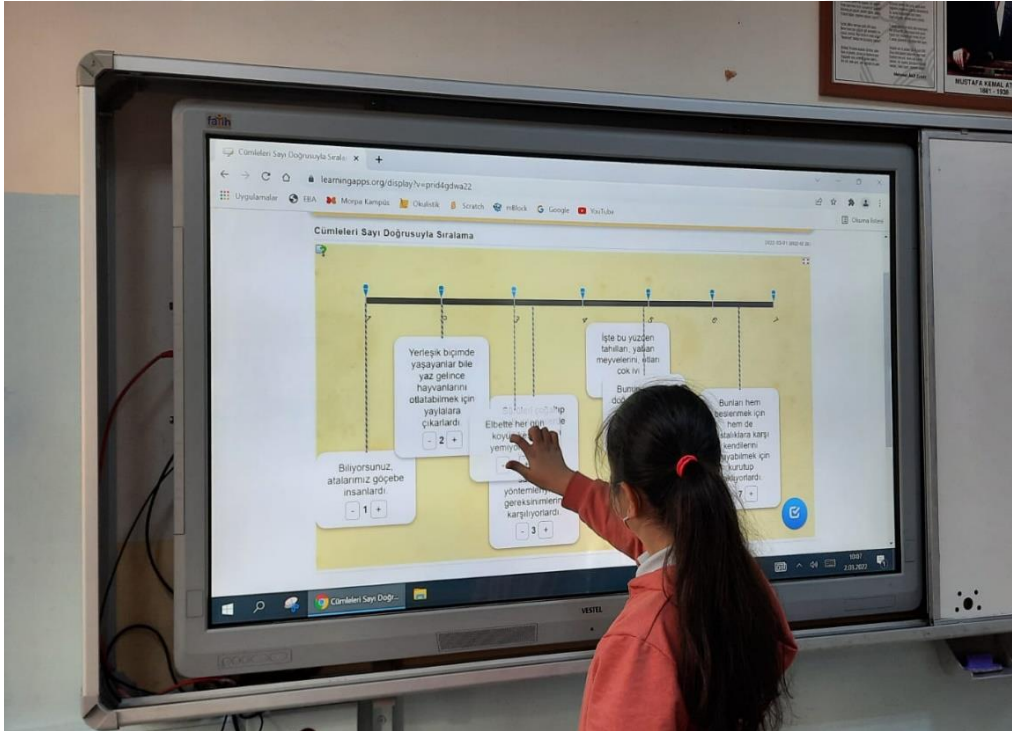
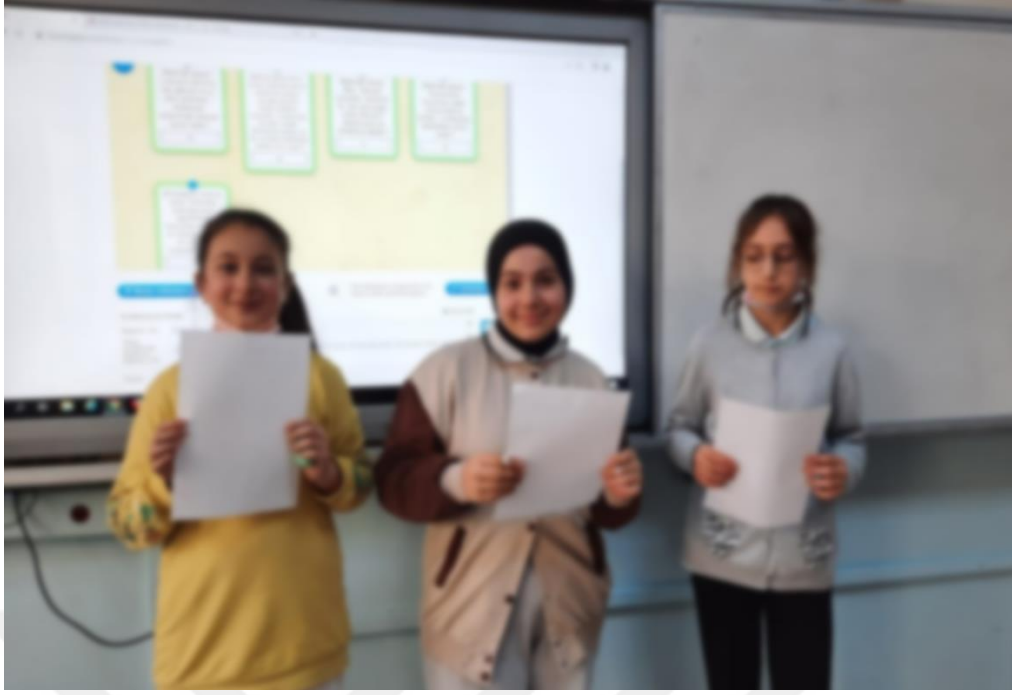


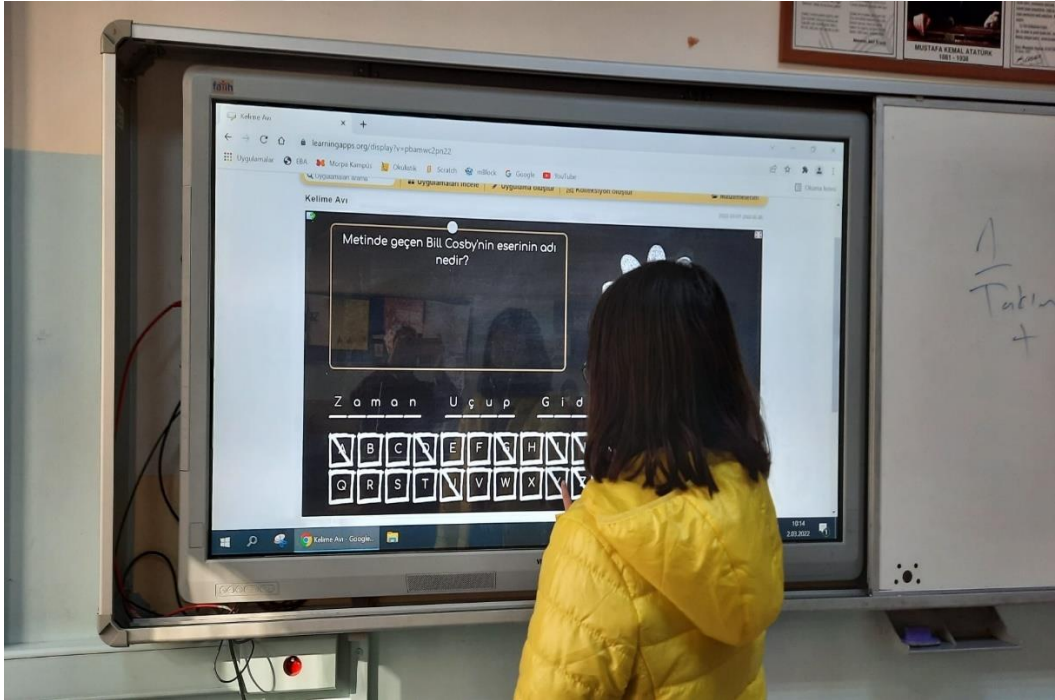
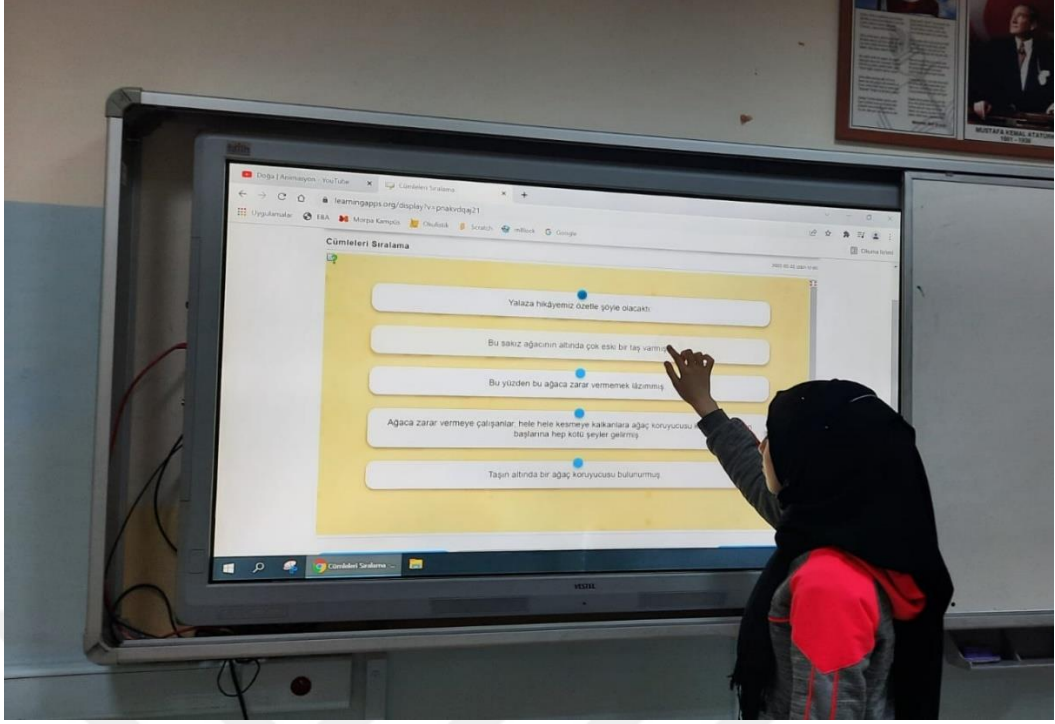


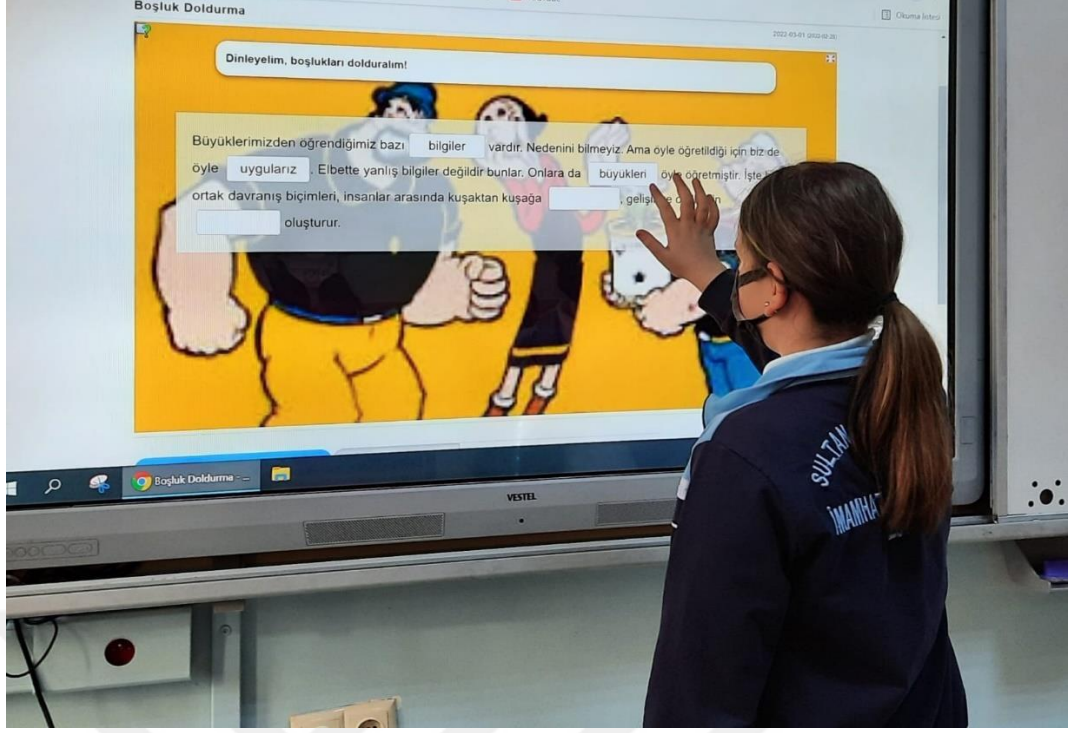












Dinlediğiniz metne iki tane farklı başlık yazınız.

- 1) Çocuk Ruhlu Öğretmen
- 2) Neşeli biten Dersler
- 3-) Gülümseyen Dersler

Dinlediğiniz metinle ilgili iki tane soru yazınız.

- 1) Sizce öğrenciler Vedat Bey'i neden seviyordu?
- 2) Vedat Bey babasının isteği üzerine hangi bölümü okudu?

- 1- Neşeli, alaycı, saçukları, anladığı işin
- 2- Hukuk

Dinlediğiniz metne kısa bir son yazınız. (Metni birkaç cümle ekleyerek tamamlayınız.)

Vedat Bey ve öğrencileri sınıfta ders işlerlerken Vedat Bey'e nöbetçi öğrenciden mektup geliyor. Mektupta başka bir okulda tahini alıttığını öğreniyor. O sırada ilk defa suratını dostlarını gören öğrencileri hocanın yanına gidip teselli ediyorlar.