

Türkçe 6-7-8 Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme / İzleme Etkinliklerinin Düşünce Becerisine Katkısı*

Contribution Of Listening / Monitoring Activities In Turkish 6-7-8 Textbooks To Thinking Skills

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK **
Büşra AKGÜN ***

Öz:

Türkçenin akademik olarak öğretimi noktasında her geçen gün yeni gelişmeler olmaktadır. Türk akademisi ve Türkçeye ilgi duyan yabancı bilim insanları bu alanda farklı çalışmalara imza atmaktadırlar. Türkçe eğitimi üzerine okullarda başlayan ve Türkçe eğitimini akademinin desteği ile farklı bir noktaya taşımayı amaçlayan çalışmalar içinde yapılandırıcı yaklaşıma göre 6-7-8 Türkçe Dersi Öğretim programları da yer almaktadır. Bu program dâhilinde ders kitapları hazırlanırken her bir temada en az bir dinleme metni ve onu destekleyen etkinliklerin olması zorunluluğu dinlemeye ve dinleme ile bireylerin kazandırmış olduğu bütün melekelerle dikkatleri tekrar toplama vesilesi olmuştur. Söz konusu öğretim programında yedi farklı dinleme yönteminden bahsedilmektedir. Bu yöntemler, katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak (empati kurarak), yaratıcı, seçici ve eleştirel dinleme ve düşünme olarak yer almaktadır. Dinleme kadar dinleme sonrası da istenilen bilgilerin kazanılması bakımından son derece önemlidir. Dineleme etkinliğinin sonrasında bireyin doğum öncesinden başladığı ve hayatının sonuna kadar devam edecek olan düşünme etkinliği bu sürecin tamamlayıcısı olarak yer almaktadır. Bu bağlamda dinleme etkinliğinin

* Bu Makale Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Hazırlanan "Türkçe 6-7-8 Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme / İzleme Etkinliklerinin Düşünce Becerisine Katkısı" adlı yüksek lisan tezinden üretilmiştir.

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Ankara, fahri@gazi.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-4657-8054

*** Türkçe Öğretmeni, Şehit Ömer Halisdemir Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara, kaplan_bosra@hotmail.com, ORCID ID 0000-0001-5011-4266

düşünme yeteneğine katkısı üzerine yapmış olduğumuz bu çalışmada dinleme kadar düşünme aşamasının da önemini anlatmaktadır. Makalemizde 6, 7, 8. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında Bulunan dinleme ve düşünme parçalarında hangi yöntemlere yer verildiği tespit edilmiş, bu yöntemlerin hangi parçalarla birlikte uygulandığı, üzerinde durularak düşünme eğitimi katkıları ifade edilecektir.

Anahtar Sözcükler: Düşünme Eğitimi, Dinleme ve / İzleme, Öğretim, Türkçe

Abstract:

New developments are taking place every day at the point of academic teaching of Turkish. The Turkish Academy and foreign scientists who are interested in Turkish are signing different studies in this field. Turkish Turkish Education Turkish education starting in schools and Turkish education with the support of the Academy aims to move to a different point in the work according to the constructivist approach 6-7-8 Turkish course teaching programs are also included. During the preparation of textbooks within this program, the obligation to have at least one listening text and activities supporting it in each theme has been an opportunity to listen and to re-gather attention to all the Angels that individuals have gained by listening. In this curriculum, seven different listening methods are mentioned. These methods include participatory, unattended, taking notes, putting oneself in the place of the speaker (empathizing), creative, selective, and critical listening and thinking. It is extremely important to obtain the desired information after listening as well as listening. After the listening activity, the thinking activity, which begins before the birth of the individual and will continue until the end of his life, is a complement to this process. In this context, in this study, which we have done on the contribution of listening activity to thinking ability, it describes the importance of thinking stage as well as listening. 6, 7, 8 in our article. Classroom Turkish lesson it has been determined which methods are included in the listening and thinking parts found in the teacher's guide books, which parts of these methods are applied together, their contribution to thinking education will be expressed by focusing on.

Key Words: Thinking education, listening and / monitoring, teaching, Turkish

Giriş:

Bireyin sahip olduğu ve eğitim ile geliştirilebilmesi mümkün olan dört temel beceriden birisi de dinleme ve düşünmedir. Bireylerin edindikleri bilgi ya da verileri düşünme ile işleyerek bir sonuca ulaşabilmeleri mümkün olmaktadır. Toplumsal sorunların temelinde dilin hem dinleme ve düşünme hem konuşma boyutu başta olmak üzere etkin kullanılamaması sonunda doğru tahlil ve düşünememe yatmaktadır. Çünkü bu iki işlev olması gerektiği gibi verimli kullanılmaz ise anlama ve yazma kabiliyetini de yetersiz kılmaktadır. Yaşamda bütün sorunların birbirini tetiklediği ve aracılı etkileri değerlendirildiğinde, bütün kazanımların eğitimde bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekliliği doğmaktadır. Orta eğitim kurumları 6, 7 ve 8 Türkçe dersi öğretimi programı doğrultusunda hazırlanan basılı öğretim materyallerinde, dinleme ve düşünme yöntem - tekniklerinin düşünme eğitimine etkisi değerlendirilmiştir. Dinleme kazanımlarının Türkçe öğretimi programları içinde yer alması ile öğrencinin edineceği beceriler, düşünme yöntem ve teknikleri açısından öğrencilerin sağlam bir muhakeme kabiliyeti kazanmalarına ve onların hayata daha sağlam hazırlanmalarına imkân verecektir.

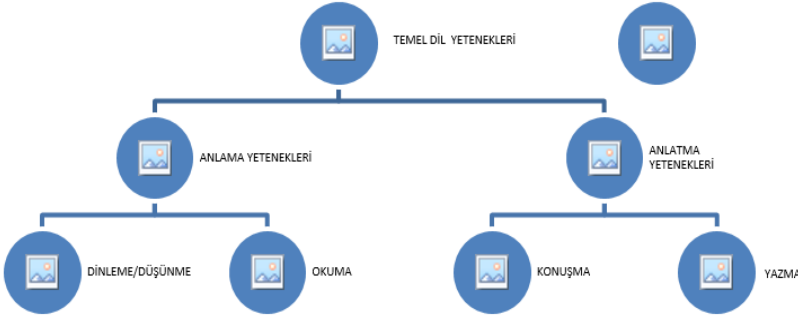
1. Dinleme

Çeşitli kaynaklarda ve Türkçe sözlüklerde dinleme için birçok farklı tanım gerçekleşmiştir. Türkçe sözlükte dinleme, “işitmek için kulak vermek; birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak” olarak sözlükte yer almaktadır (TDK, 2010, s. 671). Ergin (2008) dinleme ve düşünme için; görsel ve işitsel simgelere verilen bir tepki” ,Sever (2004), “işitilenlerden bir anlam yaratma, anlaşılana gerektiğinde kullanılmak üzere saklama”; Özbay (2005), “konuşan ya da sesli okuyan bir bireyin vermek istediği sözlü mesajları doğru bir biçimde anlama”; Yangın (2002), sesleri anlamaya çalışmak, çaba gerektiren bilinçli bir süreç; Demirel (1999) ise “seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeyle başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç” olarak tanımlarken; Güneş (2007) dinleme ses, işitme, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi, ses, kulak ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Bu süreçte, işitilen bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle konuşmacının söylediklerini bütünleştirme ve anlam oluşturma gibi bir dizi işlem gerçekleşmektedir.

Gündelik yaşantımızın büyük bir çoğunluğu dinlemek ve düşünmekle geçer. Evde, eğitim kurumunda, iş yerinde, radyoda, televizyonda, sinemada, yemekhanede, bahçede o kadar çok ses ve konuşma olduğu bilinmektedir. Bunların hepsine dikkat vermek sinir sistemini yoracağından her süre dikkati bir noktada tutamayız. Bu sebeple sinir sistemi o anda içinde bu-

lunduğu fizyolojik ve psikolojik gereksinimlere göre belli noktalara dikkati toplar (Cüceloğlu, 1998, s. 171). İnsan ilişkilerindeki sorunların özünü oluşturan iletişimsizliğin temelinde, bireyin dinleme ve düşünme etkinliği sırasında sadece kendi düşünceleri ve hislerini dikkate alarak çevresiyle kurduğu iletişime gölge düşürmesi etkili olmaktadır. İnsanların çoğu, karşısındaki birey konuşurken kendilerine sıra geldiğinde ne söyleyeceklerini düşünürler. Konuşmacının söylediğini sandıkları şeyin, gerçekten kendilerine söylenmekte olan şey olup olmadığını kontrol etmeyi nadiren düşünürler. Konuştukları bireyde ortaya çıkan duygusal tepkileri nadiren kabul ederler. Bunlar dinleme ve düşünme kabiliyetinin kullanımıyla ilgili önemli hatalardır (Robertson, 2004, s. 11). Bireyin yaşadığı problemlerde iletişimsizliğin ve bu iletişimsizliğin sebeplerinin başında da dinleme ve düşünme kabiliyeti kullanımının etkili olduğu açıkça görülmektedir.

Dil dört temel becerinin kazanımların dâhilinden ibarettir. Bu becerinin kapsamı da dinleme ve düşünme, okuma, konuşma ve yazma olarak ana hatları ile ifade edilmektedir. Şekil 1. de görüldüğü gibi dinleme ve düşünme ve okuma anlama kabiliyeti; konuşma ve yazma ise anlatma kabiliyetidir.



Şekil 1 Temel dil yetenekleri ve bileşenleri (Akalin ve diğerleri, 2013, s. 171)

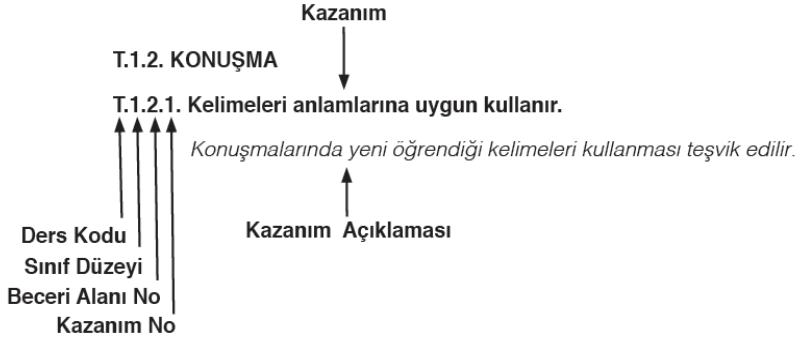
Anlama kabiliyetini geliştirilebilmesi için dinleme ve düşünmeye önem verilmesi bireyin sadece ilgili dersi değil yaşantının tamamını sıkıntısız sürebilmesi ve başarılı olabilmesi açısından gerekli görülmüştür. Türkçe öğretim programlarında yer bulan dinleme ve düşünme kazanımları da bunun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.Türkçe Öğretim Programlarında Yer bulan Dinleme ve /İzleme Kazanımları

Geçmişten bu güne eğitim Kurumlarımızda tatbik edilen eğitimin belirli bir alt birlikteliğe sahip olduğunu sadece bu işle ilgilenenlerin bildiği ve eskiden müfredat adını verdiğimiz bir eğitim programı bulunmaktadır. Bu eğitim programları yasalara ve günün şartlarına göre her ders için ayrı ayrı hazırlanmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda dile getirilen çeşitk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÖP 2017; 10) ile öğrencilerin;

- Dinleme ve düşünme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarının geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma kazanımlarının geliştirilmesi,
- Ders kitapları ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme kazanımlarının geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır. (TÖP 2017; 10)

Bu amaçlar doğrultusunda kazanım adını verdiğimiz öğrencilerin edinmesi hedeflenen davranışlar belirtmektedir. Bu kazanımlar dinleme ve düşünme/izleme, konuşma, okuma ve yazma Kazanımlarına göre dört temel gruba ayrılarak sınıf düzeylerine göre farklı bölümlere ayrılmıştır. Aşağıda belirtilen biçimde (Biçim 2.) kazanımların birlikteliği açıklanmıştır.



Şekil 2. Kazanımların birliktelikse (TÖP 2017; 22)

Dinleme ve düşünme/izleme, sesle veya görsel yollarla gelen iletileri algılama ve anlamlandırma süreçlerini kapsar. Bu becerinin geliştirilmesiyle öğrencilerin hem gündelik hayatlarında hem de öğrenim süreçlerinde etkili bir dinleyici ve izleyici olmaları sağlanacaktır. Dinleme ve düşünme/izleme Üzerine kazanımlar şu başlıklar altında verilmiştir: dinleme ve düşünme/izleme kurallarını uygulama, dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme ve düşünme/izleme alışkanlığı kazanma. Dinleme ve düşünme/izleme öğrenme kapsamına yönelik kazanımlar çeşitli sesli ve görüntülü materyaller aracılığıyla verilmiş, bu kazanımlar temalara eşit biçimde dağıtılmıştır.

1.1.1Türkçe Öğretim 6. Sınıf Programında Yer bulan Dinleme ve Düşünme/İzleme Kazanımları

6. Sınıf Türkçe dersi için hedeflenen kazanımların çizelgesi aşağıda verilmiştir (TÖP 2017; 42):

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.

Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.

T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T.6.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici parçaları canlandırır.

T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik Çalışmalar yaptırılır.

b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.

T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T.6.1.12. Dinleme ve düşünme stratejilerini uygular.

Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme ve düşünme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

1.1.2. Türkçe Öğretim 7. Sınıf Programında Yer bulan Dinleme ve İzleme Kazanımları

7. Sınıf Türkçe dersi için hedeflene kazanımların çizelgesi aşağıda verilmiştir (TÖP 2017; 48):

T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.

T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici parçaları canlandırır.

T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.

Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır.

T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir.

T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Medya parçalarındaki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır.

b) Medya parçalarının hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.

T.7.1.13. Dinleme ve düşünme stratejilerini uygular.

Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme ve düşünme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

1.1.3 Türkçe Öğretim 8. Sınıf Programında Yer bulan Dinleme ve düşünme/ İzleme Kazanımları

8. Sınıf Türkçe dersi için hedeflene kazanımların çizelgesi aşağıda verilmiştir (TÖP 2017; 52):

T.8.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.8.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.

T.8.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici parçaları canlandırır.

T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

T.8.1.10. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir.

T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya parçalarını değerlendirir.

Medya parçalarının amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlar.

T.8.1.12. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.

Düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir.

T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.8.1.14. Dinleme ve düşünme stratejilerini uygular.

Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme ve düşünme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlar.

1.1.1. Dinleme Biçim ve Çeşitleri

Dinleme ve “düşünme biçim ve çeşitleri genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Türkçe Sözlükte biçim; bir kavramın, düşüncenin, olayın veya işin değişik oluş biçimi; çeşit ise çeşit olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010, s. 2214 ve 2400). Makalede dinleme ve düşünme işinin oluş, gerçekleşme biçimleri hakkında bilgi verilmiş, ardından da çeşitleri üzerinde odaklanılmıştır.

1.2.1. Dinleme biçimleri

Dinleme ve düşünme şekli ve dinleme ve düşünme çeşidi arasındaki ayrımın farkına varılması için dinleme ve düşünme çeşitlerine geçmeden önce, dinleme ve düşünme biçimlerinden bahsedilmesinde fayda olduğu bilinmektedir. Dinleyenin konuya katılıp katılmama durumuna göre dinleme ve düşünme iki değişik biçimde gerçekleşir.

1.2.1.1. Etkileşimli dinleme

Bu dinleme ve düşünme şeklinde dinleyen ile konuşan arasında bilgi alışverişi olduğu bilinmektedir. Dinleyici konuşmacıya tepki verme imkânına sahiptir. Telefon görüşmeleri, sohbet etme, grup ve sınıf içi dinleme ve düşünmeleri buna örnek olarak

gösterilebilir. Bu tür dinleme ortamlarında her iki taraf da dinlemenin gerekli ve amacının gerçekleşmesi noktasında hem fikir olduğu etkinlikler olarak düşünülmelidir. Çünkü dinleyen ve dinleten dönüşümlü olarak rolleri değişmekte aynı zamanda etkinliğin seyri gerçekleşen düşünme ve ortaya çıkan çıkarımların yönlendirmesi ile devam etmektedir.

1.2.1.2. Etkileşimsiz dinleme

Bu türde yer bulan dinleme ve düşünme faaliyetlerinde dinleyen karşısındaki ile hiç bir biçimde iletişime geçemez. Televizyon izleme, radyo dinleme ve düşünme gibi. Rollerin değişimi mümkün değil, ama dinleyicinin bu süreci sonlandırma ve iradesi bulunmaktadır.

Her iki dinleme ve düşünme grubunda da kaynağın gönderdiği mesajlar dinleyici tarafından algılanır. Fakat etkileşimli dinleme ve düşünmede bu algılama durumu daha önemlidir. Çünkü karşılıklı konuşmada, konuşan bireyin söylediklerini anında anlamak ve ona göre cevap vermek gerekmektedir. İletişimin kesintiye uğramaması için dinleyicinin kaynaktan gelen mesaja yoğunlaşması gerekir. Bununla beraber etkileşimli dinleme ve düşünmede dinleyici, tam anlamadığı bölümlerle ilgili anında sorular sorarak konunun biraz daha ayrıntılı ifade edilmesini veya farklı yönlerinin belirtilmesini sağlayabilir (Doğan, 2012, s. 29).

Etkileşimsiz dinleme ve düşünmede birey kendi iç dünyasıyla biraz daha mücadele etmek zorundadır. Düşünce hızı konuşma hızından daha yüksek olduğu için bu çeşit dinleme ve düşünme etkinliklerinde insan zihni hep öne doğru hamleler yapar. Bu hamleler bir müddet sonra başka noktalara gidebilir. Etkin dinleyiciler o anlarda kendilerini toparlamayı ve dinleme ve düşünmeye dönmeyi başarabilen dinleyicilerdir. Bu dinleyiciler varsa konuşmacının konuşmasının altında yatan gizli mesajları algılama işiyle uğraşır. Ama bütün bunları yaparken bir taraftan da konuşmacının söylediklerini takip ederler. Konuşma boyunca aktif bir zihnî süreç yaşarlar (Doğan, 2012, s. 29-30).

2.1.2.2. Dinleme çeşitleri

Dinleme ve düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar ekseninde dinleme çeşitleri değerlendirildiğinde bu husus ile ilgili çeşitli sınıflandırmalara yer verildiği açıkça görülmektedir. Bu tezimizin bu bölümünde dinleme çeşitleri ile bağlantılı olarak değerdirdiğimiz düşünme etkinliğinin çeşitlerinden bahsedeceğiz. Bu sınıflama ve ilgili dinleme düşünme etkinliği ile bilgi verilmesi esnasında öncelikle düşünmenin dinleme etkinliği ile önemli bir ivme kazandığı veya ilk dil edinimlerinin kazanılmasında dinlemenin önemli bir yer tutması düşüncesinden hareketle dinleme türleri ile bağlantılı olarak düşünme çalışmalarına ve tanımlamalara yer verilecektir. Tezimizin ana bakış açısı olan dinleme/izleme etkinliğinin düşünme becerisine katkısı da böylelikle daha somut olarak ortaya çıkmış olacağı değerlendirilebilir.

2.1.2.2.1. Aktif dinleme ve düşünme

Dinleyen aktif olduğu ve konuşmacıya dinlendiğinin, söylediklerine değer verildiğinin gösterildiği bir dinleme ve düşünme şeklidir. Dinleme sırasında verilen bu tepki, sözler, jest ve mimiklerle gösterilebildiği gibi not alarak, soru hazırlanarak, din-

leyiciye soru yöneltilebilir de gösterilebilir. Konuşmacıyla göz teması kurmak, ona arada sorular yöneltmek, konuşmacının sözlerine ve duygularına yanıt vermek, duygu ve düşüncelerini özetlemek, yani geri bildirimde bulunmak aktif dinleme ve düşünmenin göstergeleri arasında yer almaktadır. Geri bildirim sayesinde konuşan, gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını ya da ne kadarının alındığını dinleyicinin kendisine verdiği tepkilerden anlayabildiği için karşılıklı bir iletişim gerçekleştiği değerlendirilebilir.

Maden ve Durukan (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve düşünme stillerini cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ele almıştır. Çalışma sonunda; Türkçe öğretmeni adaylarının % 48,4'ünün pasif dinleyici, % 32,7'sinin katılımcı dinleyici, % 16,4'ünün tarafsız dinleyici ve % 4'ünün aktif dinleyici oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aktif düzlemenin gerçekleşmesi sırasında zihnin geri bildirimler vermesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olduğu için bu süreç aynı zamanda aktif düşünme olarak da değerlendirilebilir. Çünkü dinleme esnasında gelen iletiler anlamsız seslerden dinleme sayesinde zihninde anlamlı hale gelmekte verilen geri dönüşler neticesinde ise de zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle aktif bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı kabul ve retlerin geri dönüş olarak muhabata iletiltiği gerçeğini göstermekte dinleme/izleme etkinliğinin düşünme ile bil hassa aktif dinleme sırasında ilintisi net olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.2.2.2. Pasif dinleme ve düşünme

Pasif dinleme ve düşünme, dinleyicinin sözlü tepkide bulunmadan, sessizce dinleme ve düşünme etkinliğinde bulunmasıdır. Bu dinleme ve düşünme, konuşmacıya söylediklerinin kabul edildiği duygusunu verir, duygu ve düşüncelerini daha çok dile getirme konusunda bireyi cesaretlendirir. Bu dinleme ve düşünmede dinleyenin konuşulanları anlayıp anlamadığı konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır.

Pasif düzlemenin gerçekleşmesi sırasında zihnin geri bildirimler vermemesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip etmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirileceği gibi bu süreç aynı zamanda pasif düşünme olarak da adlandırılabilir. Çünkü dinleme esnasında gelen iletiler anlamsız seslerden dinleme sayesinde zihninde anlamlı hale gelmekte buna karşın bir geri dönüş oluşmaması ise de zihnin aktif olup olmadığı noktasında; daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle düşünme eyleminin ilintisi net olarak ortaya çıkmamaktadır. Böyle durumlarda ya dinleyici düşünüyor tepki vermiyor ya da dikkat ve ilgi toplama noktasında bir eksikliğin hâsıl olması durumu sonucunda istenen dinlemenin gerçekleşmediğinden ötürü düşünme eylemi de eksik olarak gerçekleşmektedir sonucuna varılabilir.

2.1.2.2.3. Not alarak dinleme ve düşünme

Dinlenenlerin daha kolay anlaşılması, hatırlanması amacıyla önemli görülen bölümlerin kısa notlar alınması aracılığıyla yapılan dinleme ve düşünmedir. Bu dinleme ve düşünme sürecinde dinleyici ana düşüncüyü, önemli bölümleri, dikkat çeken

sözleri daha sonra kolay hatırlamak amacıyla kısa notlar olarak kaydeder. Not alarak dinleme ve düşünmenin gerçekleşmesi sırasında zihnin geri bildirimler vermesi, kendince önemli gördüğü notların alınması gibi kararlar alması onun süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirileceği gibi bu süreç aynı zamanda not alarak düşünme olarak da adlandırılabilir.

Çünkü dinleme esnasında gelen iletiler karşısında verilen geri dönüşler neticesinde ise de zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle aktif bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı kabul ve retlerin geri dönüşü olarak önemli bölümlerin kayda geçirildiği bunun neticesinde de not almanın ve düşünmenin dinleme sırasındaki çıkarımlarla ilintisi net olarak görülebilmektedir.

2.1.2.2.4. Grup halinde dinleme ve düşünme

Anlatılanları daha iyi kavramak amacıyla dinleyenlerin dinleme ve düşünme esnasında birbirleriyle etkileşim içinde oldukları, birbirlerine soru sordukları, paylaşımında buldukları dinleme ve düşünmedir. Grup halinde dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında grupta bulunanların zihinleri geri bildirimler vermekte, onların süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirileceği gibi bu süreç aynı zamanda grup halinde düşünme olarak da adlandırılabilir. Bireylerin ferdi olarak yaptıkları çıkarım ve yorumlar toplu olarak irdelenmekte, tek başların yapılan geri dönüşlerin aksine toplu olarak dönüş ve ortak değerlendirmeler gerçekleşmektedir. Bütün bunlar neticesinde ise de grupta bulunanların zihinlerinin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle aktif bir düşünme eyleminin hem bireysel hem de kolektif olarak ortada olduğu ve grubun düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı kabul ve retlerin geri dönüş olarak birbirlerine ve muhataplarına iletildiği gerçeğini göstermekte dinleme/izleme etkinliğinin düşünme ile bilhassa grup halinde dinleme ve düşünme sırasında son derece aktif olduğu sonucu çıkmaktadır.

2.1.2.2.5. Empatik dinleme ve düşünme

Bir bireyin duygu ve düşüncelerini anlayabilmek için kendimizi onun yerine koyarak yaptığımız dinleme ve düşünmedir. Bireyi anlamak amacıyla yapılan aktif dinleme ve düşünme olarak da görülen bu etkinlik aktif bir düşünme eylemine ihtiyaç duymaktadır. Empatik dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında dinleyicinin kendisini okuyucunun yerine koyması sırasında öncelikle onu anılması ve onun bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bu esnada zihnin geri bildirimler vermesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmesi gibi bu süreç aynı zamanda empatik düşünme olarak da adlandırılabilir. Dinleme esnasında gelen iletiler neticesinde gerçekleşen değerlendirme ve düşünme etkinliği sonucunda muhatabın yerine bireyin kendini koyarak onu anlamaya çalışması empatik dinleme sırasında düşünme ilintisi net olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.2.2.6. Yaratıcı dinleme ve düşünme

Dinleme esnasında konuşmacıdan gelen iletilere dinleyicinin anlam verdikten sonra sonra zihni etkinlikler vasıtası ile yeniden yapılandırması, yorumlaması, tahlil ve senteze gittikten sonra bunlardan yeni fikirler üretmesi şeklinde gelişen bir din-

leme ve düşünme çeşitidir. Yaratıcı dinlemenin gerçekleşmesi sırasında zihnin geri bildirimler vermesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç aynı zamanda yaratıcı dinleme ve düşünme olarak da adlandırılabilir. Dinleme esnasında gelen iletiler zihinde anlamlı hale gelmekte dinleyiciye ulaşan bilgiler dinleyici tarafından verilen geri dönüşler neticesinde ise de zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler sonrasında yeni çıkarımların yapılması farklı terkiplerin oluşmasına imkân vermekte bütünü parçaları yeniden derlenerek farklı bir bütün farklı bir birliktelik oluşturmaktadır. Yaratıcı dinleme ve düşünme/izleme etkinliğinin düşünme ile bilhassa yaratıcı dinleme sırasında önemli bir ilişki olduğu değerlendirilmelidir.

2.1.2.2.7. Amaçlı dinleme ve düşünme

Amaçları “belirli ya da planlı” bir hedefe odaklı olarak yapılan dinleme ve düşünmedir. Bir dinleyici bilgi edinmek, dinlediklerini yorumlamak, dinlediği üzerinde eleştirel düşünmek gayesiyle dinleme etkinliğini gerçekleştirebilir.

Bu çeşit dinleme ve düşünceler genellikle bilgi verme gayesi ile yazılan parçalarla ilgili dinleme ve düşüncelerdir. Fakat estetik dinleme ve düşünceler de bu dinleme ve düşünmeyle birliktelikleridir. Bu çeşit dinleme ve düşüncelerin araç olarak seçmiş olduğu türler ise hikâyeler, şiirler, tarihî romanlar nev’inden edebiyat mahsulleridir. Dinleme ve düşünme ekseninde yapılan çalışmalara göre amaçlı dinleme ve düşünme; bilgi edinmeye, yorumlamaya, eleştirmeye ve haz almaya (estetik) dayalı dinleme ve düşünme şeklinde tasnif edilmektedir. (Kırk kılıç ve Akyol, 2007, s. 6).

Amaçlı dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında dinlemem ve onunla birlikte gerçekleşecek düşünme etkinliğinin gerçekleşmesi öncesinde bireyin dolayısı ile zihnin bir hazır bulunurluğu ve hedefi bulunmaktadır. Bu durum onun geri bildirimler vermemesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip etmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmesine başlı başına imkân vermemektedir. Bu süreç aynı zamanda amaçlı düşünme olarak da adlandırılma noktasında etraflı çalışma yapılmasına ve irdelenmesine ihtiyaç duymaktadır. Çünkü zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle dinamik bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı kabul ve retlerin geri dönüş olarak muhataba iletilmesi de önceden belirlenen amaç doğrultusunda kategorize edilerek dinlemenin hem öncesinde hem de sonrasında değişken irdelenmenin varlığı göz ardı edilmemelidir.

2.1.2.2.8. Sorgulayıcı dinleme ve düşünme

Dinleyici tarafından kendisine anlatılan bilgi ve ulaşan iletilerin tutarlılığı ve geçerliliğinin değerlendirildiği, zihin eksenli aşamaların çoğunluk olarak yer aldığı bir dinleme ve düşünme çeşitidir. Bu dinleme ve düşünme eylemi esnasında konuşmacı tarafından dile getirilen düşüncelerin zihinde mantık sorgusu yapılmakta, dinleyicinin elde etmiş olduğu tecrübe, bilgi ve birikim ekseninde kurgulanan bir değer mekanizması ile kontrol edilmesi noktasında yeni yorumlama, önceden istiflenmiş bilgilerle karşılaştırılır, değerlendirilir ve bir sonuca ulaşılır diye düşünülmektedir.

Sorgulayıcı dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında dinleme ve onunla birlikte gerçekleşecek düşünme etkinliğinin oluşması öncesinde bireyin dolayısı ile zihnin bir hazır bulunuşu olmasa da kendilerine gelen ileti ve bilgilerin sorgulanarak anlık ve sonuç çıkarımları yapılması imkânı doğmaktadır. Bu durum dinleyicinin anlık geri bildirimler vermemesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip etmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmesine yol açmamalıdır. Aksine süreç zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan sorgulamalar neticesiyle dinamik bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara hem anında hem de toplamlarda dinlemem sonucunda ulaştığı gerçeği göz ardı edilmemelidir.

2.1.2.2.9. Seçici dinleme ve düşünme

İlgi ve ihtiyaca cevap veren unsurların seçilerek dinlenmesidir. Konuşulanların içinden sadece ilgilenilen bölümleri dinleme ve düşünmek, o bölümlere dikkati yoğunlaştırmak, diğer bölümleri dinleme ve düşünmemektir. Bilinçli ve amaç odaklı bir dinleme ve düşünmedir. Seçici dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında dinleme ve onunla birlikte gerçekleşecek düşünme etkinliğinin oluşması esnasında bireyin dolayısı ile zihnin bir hedefi bulunmaktadır. Bu süreç aynı zamanda seçici düşünme olarak da adlandırılma noktasında bir çıkarıma malzeme sunmaktadır. Çünkü zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile kendilerine ulaşan iletileri seçen bireyler dinamik bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı aktif ve belirli birikime sahip bilinçli bir dinlemeyi ve onun neticesinde eylemin her anında aktif sorgulamayı gerektiren bir dinleme ve düşünme türüdür.

2.1.2.2.10. Eleştirel dinleme ve düşünme

Dinlenenlerin çokyönlü bakış açısıyla tarafsız bir biçimde ele alındığı, sorgulandığı, değerlendirildiği, karşılaştırmaların birlikteliği bir dinleme ve düşünmedir. Sorgulayıcı dinleme ve düşünmede olduğu gibi zihinsel süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı, dinleyicinin kendi doğrularını bulmaya çalıştığı bir dinleme ve düşünme çeşitidir.

Dinleme ve düşünme sırasında dinleyici şu sorulara cevap arar (MEB, 2006, s. 63):

- *Konuşmacının amacı nedir?*
- *Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?*
- *Verilen bilgiler güncel ve geçerli mi?*
- *Konu tarafsız bir bakış açısıyla ele alınıyor mu?*
- *Eleştiriler doğru mu?*
- *Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?*
- *Çözüm önerileri bilimsel ve tutarlı mı?*

Hangi türde olursa olsun bir dinleme ve düşünme etkinliğinde yukarıdaki dinleme ve düşünme çeşitlerinden biri kullanılabilir gibi aynı anda birkaç dinleme ve düşünme çeşidinden de yararlanılabilir. Uygulamalar sırasında öğretmenin, bu konuda da öğrencilere örneklerden hareketle bilgi vermesinde fayda olduğu bilinmektedir. (Doğan, 2012, s. 30).

2.1.3. MEB 6-7 Öğretim Programı'nda yer alan Türkçe Dersi 'ne dair Dinleme / İzleme Yöntem ve Teknikleri

Çalışmanın bu kısmında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006, s. 62-63) yer alan ve bu bölüm dâhilinde adları verilen dinleme ve izleme/düşünme yöntem ve türler değerlendirilerek açıklanmaya çalışılacaktır. Bir önceki yapmış olduğumuz literatür taramasından farklı olarak Türkçe 6-8 programında yer alan tanımlara burada yer vermemiz nedeniyle büyük oranda benzerlik olsa da kısmı olarak eksik tanımlar da 6-8 Türkçe programında bulunmaktadır.

2.1.3.1. Katılımlı dinleme/izleme

Bu dinleme ve düşünme çeşidinde dinleme ve düşünme sürecinde zihinde oluşan sorular konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha kolay anlaşılması ve kaynağa dinlenildiğini hissettirme amacı olduğu bilinmektedir. Böylece konuşmacı dinlenildiğini hissedeceğinden, daha anlamlı bir iletişim süreci sağlanmış olacaktır. Başka bir deyişle dinleyenin dinlediklerini karşıdakine kendi penceresinden aktarması da mümkün olmaktadır.

Bu yöntem karşılıklı iş konuşmaları, mülakatlar, müzakereler gibi her iki taraf tarafından sürecin etkin olduğu durumlarda anlatana ve dinleyene önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Söz konusu dinleme ve düşünme/izleme yöntemi, etkileşimli dinleme ve düşünme durumlarında kullanılır. İletişimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi, konuşmacı ile dinleyici arasındaki etkileşimin kalitesine bağlıdır. Bunun için etkileşimli dinleme ve düşünme esnasında başka bir şeyle uğraşılmalı ve konuşmacı ile göz teması kurulmalıdır. Bu uygulamada dinleyici konuşmacının anlattıklarına açıklık getirmesini ister, konuşmacı sözlerini ve duygularını geri yansıtır, fikir ve duygularını kısaca dile getirir.

2.1.3.2. Katılımsız dinleme /izleme

Katılımsız dinleme/izleme yönteminde dinleyiciler anlatıcıdan gelen bilgileri kendi iç dünyalarında elde ettikleri bilgileri ve düşünceleri harekete geçirerek tepki vermeden dinleme/izleme yapmaktadırlar. Bu dinlemenin amacı bireyin tepki vermeden kendi iç dünyasını harekete geçirerek mevcut dinlemeyi gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır. Bu dinleme ve düşünme çeşidinde öncelikle dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Daha sonra öğrenciler metnin çeşidine ve parçadan beklenen kazanımlara göre zihinlerinde “Kim, ne, nereye, ne süre, nasıl?” gibi sorulara muhatap olmaları sağlanmaktadır.

Dinleyenler bakımından katılımsız dinleme ve düşünme/izleme, katılımlı dinleme ve düşünmeye göre daha zordur. Çünkü bu dinleme ve düşünme çeşidinde dinleyiciler kendi iç dünyalarıyla daha çok mücadele etme durumunda kalırlar. Dinleme ve düşünmeye devam etmek, anlaşılan bilgileri kendi bilgileriyle karşılaştırmak ve bir bilgi yapılandırması içinde olmak için dikkatin sürekli canlı tutulması gerekir. Bu kolay bir iş değildir. Katılımlı dinleme ve düşünmede ise dinleyici, konuşmacı kadar olmasa bile aktiftir; geribildirimleriyle, sorduğu sorularla süre süre iletişim sürecine dâhil olur. Böylece dinleyicinin dikkati daha canlı olur (Doğan, 2012, s. 32).

2.1.3.3. Not alarak dinleme /izleme

Dinleyicilerin dinlediği hususları daha kolay anlayabilmesi için not alarak dinleme /izleme yöntemine başvurdukları yöntemdir. Ders sırasında öğrencilerin not alırken dikkat etmeleri gereken hususlar mutlaka etkinlik öncesinde hatırlatılmalıdır.

Öğrencilerin amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştıracak biçimde not almaları, anahtar kelimelere dikkat etmeleri, ana fikri belirlemeleri, özgün ifadeleri ve güzel sözleri not almaları tutulan notların kalitesini belirleyecektir.

Bu yönteminin amacına ulaşabilmesi sadece öğrencilere “dinlediklerinizi not alın” demekle sağlanamaz, bunun için öğrencilere not alma tekniğinin öğretilmesi ve etkili kullanımının anlatılmasını içeren bir eğitim verilmelidir. “Kocaadam (2011), kontrol gruplu deneysel bir çalışma olarak planladığı araştırmada not alarak dinleme ve düşünme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme ve düşünme kazanımlarının bu eğitimin verilmediği öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci klasik not alma teknikleriyle sınırlanmamalı öğrenciye olabildiğince farklı not alma teknikleri öğretilmeli ve bunu uygulaması sağlanmalıdır. Aydın (2009), öğrencilerin dinlenen parçaları anlamaları ve hatırlamaları üzerinde zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma teknikleri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada dinlenen metnin hatırlanmasında zihin haritalama yöntemini kullanan öğrencilerin klasik not alma tekniğini kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna” varılmıştır.

2.1.3.4. Yaratıcı dinleme /izleme

Dinleme etkinliğinde bulunan bireylerin dinlediklerini/izlediklerini değerlendirerek yeni fikirler elde etmesi amaçlanmaktadır. Katılımlı ve katılımsız olmak üzere iki türde gerçekleştirilebilir. Katılımsız dinleme/izleme ve düşünme olarak uygulama tekniği benimsendiğinde dinleyiciler konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretmektedir. Bu durum yaratıcı olarak zihnin yeni fikirlere sahip olmasını bu üretimimin gerçekleşmesini temel aldığı için analitik düşünme yeteneğini kazanılması bakımından son derece değerli olarak görülmektedir

Bu yöntemin, diğer uygulama biçimi olan katılımlı dinleme biçiminde ise dinleyiciler konuşmacının sözlerinden yola çıkarak üretmiş oldukları düşünce ve hayalleri ifade ederler. Bu yöntemin verimliliğini artırabilmek amacıyla konuşmacıyı rahatlatmak ve yaratıcı düşünmeye yön verebilmek gayesi ile cesaret verici, yüreklendirici sözlerin paylaşılması son derece önemlidir. Bu durum hem konuşmacı hem de dinleyici açısından etkileşim ve zihinsel üretimi açısından destekleyici bir rol oynamaktadır.

2.1.3.5. Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme /izleme (Empati kurma)

Dinleme etkinliğini gerçekleştiren birey veya grubun kendini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiği, sözlerinin hangi deneyimleri kapsadığı, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlaması için uygulanan yöntemdir.

Öğrencilerin dinleme etkinliğinden önce; “kendilerini konuşmacının yerine koyarak veya dinlediklerindeki/izlediklerindeki kahramanların yerine hayal ederek onların hissettiklerini daha iyi anlamaları istenir. Böylece öğrenci olayları daha çabuk kavrar ve karşısındakinin bakış açısıyla durumları değerlendirebilmeyi öğrenir.

Öğrenci, empati kuracağı birey hakkında iyi, kötü, doğru, yanlış gibi değerlendirmeler yapmamalıdır. Çünkü bu biçimdeki bir ön yargılı davranış karşıdakini anlamaya engel olmakta, etkinliğin amacına ulaşmadan tamamlanmasına neden olmaktadır.

2.1.3.6. Seçici dinleme /izleme

Dinleyicinin neleri dinleyeceğini seçerek dinleme ve düşünme/izleme, dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca cevap verenlerin seçilmesi amacıyla birlik-telilere. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (MEB, 2006, s. 63) bu dinleme ve düşünme/izleme yöntemi iki biçimde uygulanmaktadır.

1. Dinleme ve düşünme etkinliğinden önce öğrencilere sorular verilerek bu soruların cevaplarını bulmak amacıyla dinleme ve düşünmeleri/izlemeleri istenir.

2. Dinleme ve düşünme amacına göre dinlenen veya izlenenden bir veya birkaç bölüm seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir.

2.1.3.7. Eleştirel dinleme

Konuşmacının anlatmış olduklarını dinleyenlerin çok yönlü bakış açısıyla tarafsız bir biçimde ele aldığı, sorguladığı, değerlendirdiği, karşılaştırmaların birlikte gerçekleştiği bir dinleme ve düşünme modelidir. Sorgulayıcı dinleme ve düşünmede olduğu gibi zihinsel süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı, dinleyicinin kendi doğrularını bulmaya çalıştığı bir dinleme ve düşünme "çeşitlidir.

Dinleme ve düşünme sırasında dinleyici şu sorulara cevap arar (MEB, 2006, s. 63):

- *Konuşmacının amacı nedir?*
- *Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?*
- *Verilen bilgiler güncel ve geçerli mi?*
- *Konu tarafsız bir bakış açısıyla ele alınıyor mu?*
- *Eleştiriler doğru mu?*
- *Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?*
- *Çözüm önerileri bilimsel ve tutarlı mı?*

2.1.3.8. Etkili dinleme ve düşünme

Konuşmacının sözlerinin dinlenmesi ve düşünülme sırasında bireylerin ya da ortamda bulunan öğrencilerin sadece duymak yerine, söylenenleri kavramak değerlendirmek için gerekli çabayı göstermesi ile birlikte yapılan dinleme ve düşünme biçimi olarak ifade edilmektedir. (Cem Yay, 2015, 91) Bu süreçte dinleyici olan öğrenci aktif olarak dinleme ve düşünme izleme sürecine zihinsel olarak katılarak konunun anlaşılması ve kendisi için gerekli bilgilerin alınması konusunda gerekli özveriği göstermektedir.

2.1.3.9. Tahmin ederek dinleme ve düşünme

Okuyucunun metnin belirli yerinde durması ve dinleyicilerden bundan sonra neler olacağını tahmin etmelerini istediği dinleme ve düşünme yöntemi olarak sadece MEB DK yayınevi tarafından hazırlana kitaplarda kullanılmıştır. (MEB 6, 2015; 278 / MEB 7, 2015; 229 / MEB 8 2015, 241) Bu parçalarda da belirli yerler işaretlenerek öğrencilerin tahminde bulunmaları ve bu tahminlerinin hikâye ya da efsanesinin normal seyri ile karşılaştırmaları "talep edilmektedir. Böylece dinleyicilerin kendi tahminleri ile anlatılanların gerçek durumu arasında mukayese yapmaları zihinsel gelişim ve düşünme eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Tahmin ederek Dinleme/ düşünme etkinliğinin düşünme eğitimine bu açıdan oldukça büyük katkısı olacaktır.

2.Düşünme

Tezin ana gayesi dinleme izleme etkinliğinin düşünme eğitimine etkisi ve olumlu katkısı olarak seçilmiştir. Bu bağlamda düşünme eylemi ve onun geliştirilmesinde katkı sunan teknikler çalışmanın adeta özünü oluşturmaktadır. İnsan, âdemoğlu; toplum hâlinde belirli bir kültür çerçevesinde yaşayan, diğer canlılardan farklı düşünme yeteneği olan konuşma kabiliyeti bulunan evreni bütün olarak kavrayabilen bir canlıdır. (Kurumu, 2011) Düşünme ise insanı diğer bütün canlılardan harcan en önemli özelliklerin başında gelmektedir. Düşünme; Antik Çağ Yunan filozoflarından bu yana ilgilenilen bir hayli karmaşık soyut bir kavramdır. (Çubukçu, 2011) Düşünme; bir sonuca ulaşmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemler sonunda ortaya çıkan zihinsel ürüne de düşünce denmektedir. (Bakanlığı, 2007) Tanımlardan yola çıkarak düşünme bir amaca yönelik olarak zihinde bir dizi işlemden geçerek gerçekleşen bilinçli bir eylemdir. Düşünme yetenekleri ise dünyanın düzenini keşfetmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma yeteneğidir. (Çubukçu, 2011).Düşünmenin beceriye dönüştürülebilmesi için içselleştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Düşünme kazanımların asıl önemi bireyin neyi bileceği değil de, bilgiye nasıl ulaşması, gerektiğinin gösterilmesinde gizlidir. Fakat düşünme yetenekleri kendi halinde bırakıldığında süre süre önyargılar, çarpıtmalar, taraflı ve bilgilendirilmemiş düşüncelerin oluştuğu görülmektedir. Düşüncelerimiz yaşam tarzımızı, eylemlerimizi etkilemektedir. Bunun yanı sıra nasıl bir ailede doğduğumuz, ailemizin yaşam biçimi ve tutumları da düşüncelerimizin meydana gelmesinde en önemli etkenlerdendir. Düşünceye mükemmelliğe ulaşmakta ailenin önemli olduğu kadar düşünme kazanımlarına yapılan düzenli yatırımlarda gereklidir. Bu yatırımlar eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerle gerçekleştirilmektedir. Düşünme kazanımlarının eğitimsel gücü bireyin öğrenme kazanımlarının farkında olarak düşünme süreçlerini organize etmesidir. (Tok, 2008)

Bu günde değişen ve gelişen imkân ve olanaklara bağlı olarak bireylerin hızla değişen dünyaya uyum sağlaması gerekmektedir. Çağımızda eğitim yalnızca bilgiyi almak veya bilgiyi aktarmakla yetinmemektedir. Bireyin doğru cevabı kendisinin düşünerek bulmasına yönelik, düşünmeyi öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden modern eğitim sistemleri eğitim kurumlularda tartışan, eleştiren, üreten, neden-sonuç ilişkisi kurarak problemlere alternatif çözümler bulabilen, bilgiyi ezbe-

re bulan değil de sorgulayarak, içselleştirerek bulan ve benimseyen bireyler yetiştirilmektedir. Bu noktada düşünme yetenekleri devreye girmektedir. Düşünme kazanımlarının geliştirilmesi süreç olarak değerlendirilmekte ve bu sürecin başlangıcı olarak da küçük yaşlar kabul edilmektedir. Küçük yaşlardan itibaren sorgulayan, araştıran kendi kendine öğrenebilen ve öğrendiklerini içselleştirerek kalıcı hale getirip yaşantıda kullanabilen bireyler yetiştirmek toplum olarak eğitim kurumlarının ve eğitim sistemimizin nihai amacı olmalıdır. Düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış; milli kültür ile insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş; iletişime ve paylaşıma açık, sanat duyarlılığı ve kabiliyeti gelişmiş; öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek; gayretli, girişimci, yaratıcı, yenilikçi, barışçı, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktadır. (Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019) Milli Eğitim Bakanlığının misyonunda da belirtilen hedefler, doğrultusunda görüldüğü gibi düşünme bireyler yetiştirmek önem kazanmıştır. Bu günde düşünme Kazanımlarına sahip bireylere olan gereksinimi gidermek için hedefler konulmaktadır. Bilim ve teknolojide yaşanan değişim ve gelişim insanların bilgiye bakışını değiştirmiş bu da eğitim ve öğretim anlayışını derinden etkilemiştir. Birey bilgiyi karşılan bir durumla ilişkilendirmeli, gerekirse düzenlemeli ve bilgiyi içselleştirerek davranış haline getirebilmelidir. Bu amaçlar hedefler doğrultusunda bireylerin yetişmesinde eğitim ve öğretim programları önem kazanmıştır. 2004–2005 yıllarında çağın gereksinimlerine uygun olarak yenilenen Türkçe Dersi Öğretim programında öğrencilerden var olan birikimlerinin merkezinde yeni bilgiler inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, grup içerisinde birlikte çalışma kazanımlarını geliştirmeleri, tartışma ve yorumlama etkinliklerine katılmaları, araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumlardan yola çıkarak kendi görüşlerini oluşturmaları beklenmektedir. (Bakanlığı, İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı) Hedeflenen özellikte bireyler yetiştirilmesi için öğretmenin rolü değişmiştir. Öğretmen; bilgiyi öğrenciye aktaran ve otorite sahibi birey olmaktan çıkarak, bilgiye ulaşmada rehber görevini üstlenen birey haline gelmiştir. çeşitli ve dünyada çağın gereksinimlerine uygun olarak düşünen, araştıran, eleştiren, problemleri kendi çözebilen nesiller yetiştirmek için rehber görevin de bulunan geleceğin öğretmenlerinin nasıl olması gerektiği son yıllarda tartışılan bir konudur. “Amerika Birleşik Devletlerinde 1991 yılında, Natronla Education Galoş Panel ‘de eleştirel düşünme kabiliyetine sahip bireylerin yetiştirilmesinin önemi üzerinde durulmakta ve Eleştirel olarak ileri düzeyde düşünme kabiliyeti gösteren, etkili iletişim kurabilen ve problem çözebilen üniversite mezunlarının oranı artırılması, 2000’li yıllar ve sonrası için gösterilen hedefler arasında yer almaktadır. (Gülveren, 2007) İnsanların bilgiye bakış açılarının değişmesi, bilim ve teknolojide hızlı gelişmeler, eğitim anlayışının bu değişmeler ışığında kendini revize etme ihtiyacı sonucunda bilgili ve bu bilgiyi içselleştirerek kullanan bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu bireylerin yetiştirilmesinin en önemli koşulu eğitim ve bu eğitimin temel taşı ise Çalışmalarda da görüldüğü üzere öğretmendir. Bunun yanı sıra bu değişime paralel olarak “bilimsel düşünme”, “mantıklı düşünme”, “ıraksak düşünme”, “yansıtıcı düşünme”, “üretici düşünme”, “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme” ve benzeri konularda eğitim ve psikoloji dâhilinde Yapılan Çalışmalarda önem kazanmıştır. (Doğan, 2005) Çağın gereksinimi olarak önemli olan düşünme ve çeşitleri merkezinde gerçekleşmiş Çalışmalara bakıl-

dığında bu konuda bir görüş birliği olmadığını söylemek mümkündür. Araştırmacılar kendi aralarında düşünme kazanımlarını sınıflandırırken tek bir noktada fikir birliği sağlayamamışlardır.

“Bazı araştırmacıların programlarında 112 tane düşünme kabiliyetine rastlanabildiği gibi bir başkasının modelinde dört ana kategoride” (Kaya ve Dönmez, 2012) incelendiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme ve benzeri gibi düşünme yetenekleri hem eğitim kurumlarında hem de ailede verilen eğitimle ve geçirilen çeşitli süreçler dâhilinde geliştirilmesi sağlanmakta veya tam tersi olarak gelişmesine engel olunmakta hatta köreltilmektedir. Düşünme: düşünme durumu, duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu, karşılaştırmalar yapma, harcama, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi (Kurumu, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Beceri ise; bireyin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet (Kurumu, 2011) olarak tanımlanabilir. Kısacası düşünme kabiliyeti bireyin karşılaştığı durumu kendine özgü çeşitli süreçlerden geçirerek amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir. Bu yeteneğin ve becerinin geliştirilmesi için çeşitli eğitimler planlanmaktadır. Planlanan eğitim ve öğretim programlarında ortak olarak düşünme yetenekleri eğitimi; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme ve meta bilişsel düşünme şeklinde kategorize edilmektedir.

2.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme ,bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu ,gerçekliğini ve güvenilirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli kriterlerden yararlanma,okuduğunu ya da duyduğu bir şeye hemen inanmadan önce kanıt elde etmeye çalışma,başkalarının idda ve düşüncelerini kabul etmeden önce ,onlardan bunu deliller ışığında ispatlamalarını isteme ve bunları yaparken açıklık ,dürütlük ,tutarlılık ,doğruluk gibi zihinsel ya da entelektüel becerilere sahip olma . (Aydoğdu, Eraydın ve Kızılkaya, 2016) Eleştirel düşünme ;düşünme eyleminde bulunurken sorgulamamızı,-riskleri görmemizi sağlayan düşünme kabiliyetidir. (Özdemir, 2005) Eleştirel düşünmenin tanımını ilk olraka 1962’de Robert Ennis yapmıştır.Ona göre eleştirel düşünme ;anlatımın anlamını bulmak , onun kabul ya da reddilmesine karar vermektir. (Kazancı, 1989) Eleştirel düşünme birçok çalışmaya konu olmuş, daha birçok da çalışmaya konu olacaktır.Farklı Çalışmalar da farklı araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde ele alınmıştır.Araştırmacılar , Çalışmalarında eleştirel düşünmeye kendi bakış açılarıyla ele alarak tanımlamalar yapmışlardır.Bunun yanı sıra farklı bakış açılarıyla ortaya konan tanımların dışında ortak bir tanıma ulaşmak için 1990 yılında Amerika Psikoloji Derneğinin (Apa) öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’dan kırk altı kuramcının katılımıyla Yapılan çalışma sonunda eleştirel düşünme ,” bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici , değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi ” şeklinde ortak kabul gören bir tanımlama gerçekleşmiştir. (Seferoğlu & Akbiyık, 2006) Araştırmacılara göre eleştirel düşünme kendi içinde birbirinin tamamlayıcı niteliğinde,kendi içinde boyutlara ayrılmaktadır.Bu boyutlar birbirinin tamamlayıcısı niteliğindedir.Eleştirel düşünmenin boyutları göz önünde bulunudurularak uygulanabilme,iletişim kurabilme ,yeni fikirlere açıklık getirme gibi biözelsari ön plana çıkmaktadır.

Eleştirel düşünmenin diğer biözelsarini şu biçimde sırkapsammaktadır:

1-Bir olayın ve araştırmanın değişkenleri arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma ve bu ilişkilerin kurulması esnasında oluşan anlamsız bağlantıları eleme

2-Bilgi kümesinden yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliliklerini doğrulama ve yanlışlama

3-Düşünme süreçlerine yaratıcılık ,esneklik ve geliştirilebilirlik kazanımlarını dekleterek yansıtma

4-Var olan soruna çok boyutlu ve bütünsel olarak yaklaşma

5-Problemin değişkenleri arasında anlamsal ve birlikteliksiz tutarlılık taşıyan ilişkiler kurma ve bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle test etme

6-Doğruluğu denenmiş sonuçlara göre aşamalı olarak problemi sınırlandırarak ,sorunu tanımlayarak geçerli çözüm bulma . (Şen, 2009)

Çeşitli araştırmacılar tarafından değişik boyutları ve biözelsari ele alınan eleştirel düşünme yukarıda belirtilen biözelsari dikkate alındığında eğitimcilerin biözelsari deTürkçe eğitim ve öğretilimini üstlenmiş bireylerce etkinliklerle ve uygun eğitim ve öğretim ortamıyla öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmaları sağlanmalıdır bilgi, alt bilgi, kapak sayfası ve parça kutusu tasarımları sağlar. Örneğin, birbiriy-le uyumlu bir kapak sayfası, başlık ve kenar çubuğu ekleyebilirsiniz. Ekle'ye tıklayın ve ardından farklı galerilerden eklemek istediğiniz öğeleri seçin. Temalar ve stiller de belgenizin düzenli kalmasına yardımcı olur. Tasarım'a tıklayıp yeni bir Tema seçtiğinizde, resimler, grafikler

2.2.1.1.Türkçe Eğitimi ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin gelişen şartlarla birlikte bireylerin yetiştirilmesinde daha da önemli biçime gelmesi eğitim programlarındaki var olma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. "Dil , insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya şartlarla yaptıkları anlaşma ,lisan " olarak tanımlanmaktadır. (Kurumu, 2011) Türkçe dersi ise dil becerilerinin öğretilmesi ve öğrencinin bu yetenekleri içselleştirmesini hedeflemektedir.Türkçe dersi öğrencilerin anlama ,yorumlama ,iletişim kurma ve dili etkili kullanma kazanımlarını geliştirmeye yönelik dinleme/izleme ,konuşma ,okuma ve yazma öğrenme kapsamı ile dil bilgisinden oluşur. (Bakanlığı, Türkçe 7.sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2017) Türkçe dersinde kazandırılması hedeflenen temel dil kazanımlarının gelişimiyle paralel olarakTürkçeyi doğru ,güzel ve etkili kullanmanın yanı sıra eleştirel düşünme de yer almaktadır.Kazandırılması hedeflenen kazanımların hayat boyu kullanılması ön plandadır. İlköğretimTürkçe dersi(5, 6,7,8.sınıflar) Öğretim programının temel yaklaşımlar başlığı altında eleştirel düşünmeye şu biçimde vurgu gerçekleştirilmektedir."Öğrencilerin dinleme/izleme ,konuşma ,okuma ve yazma öğrenme kapsamlarında kazanımlarını geliştirmelerini ve Türkçe'yi güzel ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır.Dinledikleri ,izlediklerini ve okuduklarını anlayan;duygu ,düşünce ve hayallerini anlatan ; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen , girişimci ,çevresiyle uyumlu ve sorumluluk sahibi ;araştırma ,eleştirme ,sorgulama,yorumlama yetenekleri ve estetik zevk kazanmış , milli değerlere duyarlı bireyler yetiştirmek gözetilir." (Bakanlığı, İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

) Temele dil kazanımlarından olan okuma kazanımlarının kazandırılması hedeflenen amaçları arasında farklı kaynaklardan edinilen bilgiyi araştırma , yorumlama , tartışma , eleştirel düşünmeyi de içine bulan bir süreç olarak içine almaktadır. Türkçe Öğretim Programının okuma yetenekleri kısmında Gündelik yaşamda karşılaşılan yazılı parçaları doğru, akıcı bir biçimde , eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilme ve okumayı alışkanlık hâline getirebilme amaçlanmıştır. Türkçe dersinden temel dil yetenekleri öğretiminde uygulanacak yöntem ve teknikler arasında eleştirel düşünme kabiliyetini kapsayan eleştirel dinleme/izleme, eleştirel konuşma, eleştirel yazma ve eleştirel okuma gibi teknikler yer almaktadır. Bunların yanı sıra Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme Çalışmalarında "Öğretimin bütün aşamalarında performans değerlendirmesinde karar verme, eleştirel düşünme yetenekleri gibi bazı temel kazanımların gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme , grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin birlik-telikliği şeklinde. (Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019) Böylelikle eleştirel düşünme kabiliyetine dikkat çekilmektedir.

Türkçe Öğretim Programının hemen hemen her aşamasında eleştirel düşünme becerisinin izlerine rastlanmaktadır. Programda sıklıkla yer bulan eleştirel düşünme kazanımlarının kazandırılmasında ve uygulanmasında Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.

2.2. Yaratıcı Düşünme Kabiliyeti

"Yaratıcılık kelimesinin İngilizce karşılığı creativity 'dir Doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamındadır. (Aydoğdu, Eraydın, ve Kızılkaya, 2016) Farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmış olsa da yaratıcılık kavramının tam anlamıyla kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Tarihsel süreçte çeşitli davranış bilimciler yaratıcılık kavramı merkezinde değişik anlama gelen tanımlamalar yapmışlardır. Yaratıcılık doğuştan hemen her bireyde var olan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılık özelliğinin her bireyde var olması her bir bireyin aynı düzeyde yaratıcılığa sahip olduğunu göstermemektedir. Psikoanalitik yaklaşıma göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerde atılganlığın ürünü; Hümanistlik yaklaşıma göre ise birey dışında gelişen karmaşık ilişkilerin ürünü; Gestaltçı yaklaşıma göre ise özgün bir probleme yönelik alternatif çözüm yolları sonucu biçimlenen düşünce; Bilişsel yaklaşıma göre eş ve zıt anlamlı düşünerek bilgileri düzenleme meydana özgün bir ürün çıkarma şeklindedir.

Yaratıcı bireylerin; öğrenmeye hazır, ilgili dilde çağrışımlarda, düşünsel anlamda ve anlatımda akıcı, düşüncede esnek ve özgür , meraklı ,hayal gücünü kullanabilme ,deneme ,araştırma ,sınama ,bulma ,kalıplardan kurtulma ve yeni fikirler üretme, farklı olana ,yeniliğe karşı istekli olma, görülmemiş ve estetik olana duyarlı olma, yüksek düzeyde öz eleştiriye ve mizaha açık olma gibi biözelsari olduğu bilinmektedir.. (Ömeroğlu, 1990) Yaratıcı düşünme kavramı ise yaratıcılık kavramının biözelsari merkezinde oluşmuş bir düşünme kabiliyeti çeşitidir.

Yaratıcı düşünme imgeler elde etme, bunları birleştirip, ayırıştırma, bunu gerece aktarma, gereç üzerinden düşünme; çizgiler, biçimler, renkler arasında niteliksel ilişkiler kurma, uzamsal ,anlatımsal ve estetik düzenlemeler bulmaya yöneliktir. (Kırıoğlu, 2002)

Yaratıcı düşünme daha önce aralarında bağlantı kurulmamış olay, durum veya nesnelere arasında bağlantı kurarak özgün, yeni çözümler üreterek ,çok yönlü çözümler üretmeyi kapsamaktadır.Yaratıcı düşünceyi diğer düşünme çeşitlerinden harcaan en önemli özellik ise alışılmış yolların yerine yeni, çok yönlü , özgün yolların takip edilmesidir.

Bu günde özgün, yeni ve çoklu çözümler üretebilen bireylere olan gereksimim gün geçtikçe artmaktadır. Bireyler kısa sürede etkili, yaratıcı, birliktelikçi çözümler üretmeleri bulunan bu çözümleri ise yeni, özgün şeyler üretmek için hayal gücünün de yardımıyla olaya, duruma veya nesneye transfer ederek özgünlüğü sağlamalıdır.

Yaratıcı düşüncenin etkili olmasının en önemli noktası hayal gücüdür. İnsanlar hayal güçlerini özgür bıraktıkları sürelerde yeni, özgün şeyler ortaya çıkarabilirler.

Yaratıcı düşünmenin biözelsarini şu biçimde sıralayabiliriz:

1-Daha önce aralarında ilgi kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurar.

2-Mantıksal açıdan uygun olmayan yenilikler, fikirler üzerinde çalışarak kabul edilebilir hale getirme

3-Çabuk karar vermeme

4-Hızlı akıl yürütme

5-Konuya çabuk odaklanabilme

6-Esnek düşünebilme

7-Yaratılan fikirleri geliştirme ve uygulanabilir hale getirme

8-Hayal gücünü kullanabilme

9-ÖzGündelik, detayları görebilme, derin düşünebilme

Yaratıcı düşünme biözelsarini taşıyan bireylerde kalıplara bağlı kalmadan farklı yollarla olaylara ve sorunlara farklı bakış açıları geliştirilebilen bireyledir.

2.2.2.1.Türkçe Eğitimi ve Yaratıcı Düşünme

2005 yılından itibaren uygulanmaya başlayanTürkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğrencilerin yaratıcı düşünme kazanımlarının geliştirilmesine büyük önem verilmektedir.

1739 Milli Eğitim Bakanlığı 'Temel Kanun' una göreçalışık Milli Eğitim'inin Genel Amaçlarını belirlediği ilk bölümdeki şu madde:"Öğrencilerin bden, zihin ,ahlâk, ruh ve duygu açısından dengeli ve sağlıklı biçimde gelişmiş bir bireyliğe ve karaktere i hür ve bilimsel düşünme gücüne , geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, bireylik ve teşebbüse değer veren , topluma karşı sorumluluk duyan ;birlikte-likçi ,yaratıcı ve verimli bireyler olarak yetiştirmek. (Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019)

Bu maddeden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünme kazanımlarının geliştirilmesi temel amaçlardandır.

Türkçe Öğretim Programı öğrencilere dört temel dil kabiliyetinin kazandırılmasının yanında yeni bilgi ve çözümler üretmeyi, özgün ve çok yönlü çözümler bulmayı içselleştirmelerini alışkanlık haline getirmelerini hedeflemektedir. Bunun yanı sıra Türkçe Öğretim Programının "Yöntemler" kısmında yaratıcı düşünme kabiliyetine somut biçimde yer verilmiştir. Yaratıcı dinleme, yaratıcı konuşma gibi yöntemlerdir. Yaratıcı dinlemede öğrenciler dinledikleri/izlediklerini yorumlayarak yeni ve özgün fikirler üretme; yaratıcı konuşmada ise amaç konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek hedeflenmiştir. Yaratıcı yazmada ise öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Hatta bunu sağlamak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yaratıcı yazılık adlı bir seçmeli dersi programlarına dahil etmiştir.

Çağımızda yaşantımızı kolaylaştıran teknolojik birlikteliğin hemen hemen her basamağında ve oluşmasında yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin büyük etkisi bulunmaktadır. Sadece teknoloji dâhilinde değil, sanatta, edebiyatta, müzikte meydana getirilen özgün eserler birer yaratıcı düşünmenin eseridir. Bu amaçla bu günde bu kadar önemli görülen yaratıcı düşünme kabiliyeti eğitim kurumlarında okutulan bütüb dersleri kapsayacak biçimde ele alınmaktadır. Eğitim – öğretim yaratıcı düşünme kabiliyetinin her kapsamda geniş bir biçimde ele alınma çok yönlü ve yaratıcı, yenilikçi bireyler yetiştirme açısından son derece önemlidir.

Yaratıcı düşünme kazanımların geliştirilmesi açısından en önemli derslerden biri Türkçe'dir.

Türkçe derslerinde hedeflenen amaca yönelik geliştirilmesi düşünülen davranışların oluşması açısından ders esnasında kullanılan parçaların öğrencilerde derste ya da ders dışında parçalar yardımıyla farklı duygu ve düşünceleri görme, bu duygu ve düşünceleri ön bilgileriyle ve kendi duygu ve düşünceleriyle karşılaştırma; karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara yönelik özgün ve çok yönlü çözüm yolları üretme ve değerlendirme gibibözsari kazandırmasını sağlamaktadır. Ders kitaplarında kullanılan parçalar ve tekinlikler öğrencinin hayal gücünün gelişmesine yardımcı nitelikte seçilmektedir.

2.3. Yansıtıcı Düşünme Kabiliyeti

Yansıtıcı düşünme, "hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım aracılığıyla veri toplama ve tüm dengelimi yaklaşım ile sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme kabiliyeti" (Bigge, 1999)

Yaratıcı düşünme bireyin belirli bir hedefi temel alarak eski tecrübelerin merkezinde düşünüp, tartıştığı ve değerlendirme yaptığı süreçtir. Yansıtıcı düşünme herhangi bir tecrübenin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve tartışıldığı, genellikle belirli bir hedef temel alınarak değerlendirildiği süreçtir. (Atay, 2003)

Eğitim ortamına etkin biçimde katılan bireyin öğrendiklerini kendi yaşantılarıyla harmanlaması, mantıklı ve bilgiye dayalı karar alması ve bunları yeni durumlarda kullanabilme kabiliyeti yansıtıcı düşünmedir. (Duban ve Yelken, 2010)

Eğitim öğretim ortamında öğrencinin geçmiş yaşantıları, deneyimleriyle yeni öğrendiği bilgiyi harlanması ve yeni durumlar kullanılabilir hale getirmesi yansıtıcı düşünmenin en belirgin biözelsarındendir.

Yansıtıcı düşünme kavramının oluşmasına ve gelişmesine John Dewey öncülük etmiştir.Yansıtıcı düşünmenin eğitimin en önemli olgularının olması gerektiği ve öğrenci öğretmen etkileşimli öğrenme ortamlarının gerekliliğini ortaya koyan Dewey'e göre ,yansıtıcı düşünmenin ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerde bazı biözelsarin bulunması gerektiğine dikkat çekmiştir.Bu biözelsarin bulunması gerektiğine dikkat çekmiştir.Bu biözelsar açık fikirlilik ,samimilik ve sorumluluk gibi duyuşsal olan biözelsaridir. (Hasırıcı ve Sadık, 2011)

Bu gün eğitim sistemlerinde öğrenci deneyimli eğitim ortamının ve eğitimin biçimlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri esnasında ne öğrendiklerinin, nasıl öğrendiklerinin farkında olmaları önemlidir. Sınıf ortamında da bu farkındalık devam ettirilmelidir. .Öğrenci bilgiyi önceki ve sonraki ilişkisi için ele almalı ve içselleştirebilmelidir.

Yansıtıcı düşünmenin genel amacı, bir durumu bir olayı ya da bir bilgiyi anlamak ve var olan sorunu daha iyi çözmektir. Yansıtıcı düşünme iddia, hipotez, muhakeme ve test etme aşamalarından oluşur. (Dewey, 1933)

Yansıtıcı düşünme aynı süreda eleştirel ve yaratıcı düşünme kazanımlarından de etkilenmektedir. Öğrenci eski deneyimleriyle, yeni edindiği bilgileri harmanlarken eski deneyimlerini ve bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirerek yordama yapar ve eski deneyimleriyle yeni bilgi ve deneyimlerini birleştirerek örgütleme işlemiyle varsayımlar geliştirir ya da yeni edindiği bilgiyi kalıcı hale getirerek, uygular.

2.2.3.1.Türkçe Eğitimi ve Yansıtıcı Düşünme

Türkçe dersi bir beceri eğitimi dersidir. Türkçe eğitiminin nihai amacı Türkçeyi doğru, bilinçli ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmiş bireyler yetiştirmektir. Bunun içinde öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen, bilinçli olarak seçeceği sistemli olarak ilerlemeye sağlanan konularda öğrenciyi ne kadar çok aktif hale getirirse; onu konuşturur, yazdırır ve üzerinde ne kadar çok düşünüp eleştiri yapmasını sağlarsa amacına ulaşmaya o kadar yaklaşmış olur.

Çağdaş eğitim öğretimde bilim ve bilimsel düşünme her daim esastır. Dil öğrenimi de bilimsel düşünmeyi esas almaktadır. Bu yüzden Türkçe öğretimi esnasında: dinlemenin konuşmanın, okumanın, yazmanın, görsel okumanın ve görsel sunu yöntemlerine dair kazanımlarının geliştirilmesinin yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, tahlil sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerin geliştirilmesi de amaçlanarak dört temel becerinin yanında görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin de istenen seviyeye getirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe öğretiminde yetenekleri geliştirme amacıyla öğrencilere alıştırmaya yerine gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik etkinlik yaptırmak daha etkili olmaktadır. Bu amaçla öğrenme öğretme sürecinde gerçek yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye ağırlık verilmelidir. Sorunlar, işlenen parçalardan öğrencilerin

Gündelik yaşamından ,sınıf ve eğitim kurumu ortamından seçilebilir. Sorunlara iş birliği içinde çözümler aranmalı, uygun çözümler önerileri belirlenmeli, bunlar paylaşılmalı ve uygulamaya aktarılmalıdır. Üretilen çözümlerin farklı ve özgün olmasına dikkat edilmelidir. Bu uygulamalar öğrencilerin dil ve zihinsel kazanımlarını aktif olarak geliştirmesine ve öğrenmesine önemli katkı sağlar. (Bakanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi 5.sınıf Öğretim Programı, 2009)

Yansıtıcı düşünme;bir olayı bir durumu bireyin kendi yaşantısıyla ,kendi deneyimleriyle harmanlayarak kendiliğinden anlamasıyla oluşmaktadır.Türkçe dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımını sağlamak ,kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvikte bulunmaktadır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyo kültürel ve çevresel durumlarla öğrenmelerini ilişkilendirmeleri, öğrenmeye aktif katılarak aşamalı olarak öğrenmeleri için etkinlik ve çalışmaların hazırlanması gerekmektedir.

Türkçe dersinin ölçme değerlendirme esnasında ise hazırlanan soruların eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini diğer bilgi kapsamlarıyla ve Gündelik hayatla ilişkilendirme birliktelik olması önemsenmektedir. Yansıtıcı düşünmenin biözelsarininTürkçe dersinin ölçme değerlendirme kısmında açıkça ortaya konulduğu görülmektedir. Öğrencilerin gerçek hayatla ilgili durumların ve materyallerin kullanıldığı öğrencilerin çıkarımda bulunma, yordama yapma ve edindikleri bilgileri nerede veya nasıl kullanabileceklerini fark etmeleri sağlanarak gerçek hayatla ilişki kurarak edindikleri bilgilerin farkında lığın sağlanması ölçme ve değerlendirmenin aşamalarındandır.

Dil kazanımlarının ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir. (Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019)

Yenilenen Türkçe Öğretim Programında da bahsedildiği üzere öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılmaları, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına teşvik edilmektedir. Bu durumTürkçe Öğretim Programında çağın gereksinimleri gereği öğrencilerin öğrenmelerin de yansıtıcı düşünme biözelsari dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme kısmında ise öğrencilerin bütüncül bir biçimde değerlendirilmesi esasına dayanarak öğrenci ürün dosyaları ve elektronik protfololar hazırlanmaktadır. Öğrencinin bütüncül gelişimi ve aşamalı öğrenmesinde eski ve yeni bilgileri bütünleştirmesinde önemli bir konumdadır.

2.4. Analitik Düşünme Kabiliyeti

Analitik düşünme, karmaşık fikirleri parçalara harcamak ve bir bütünü oluşturan parçalar ve aralarındaki ilişkileri dikkatli bir biçimde düşündürmektir. (Erdönmez, 2008) Analitik düşünme; normal düşünmeye göre daha çok sorgulama, araştırma yapmayı gerektirmektedir.

Analitik düşünme durumları, olayları, nesnelere görülmeyen yönleriyle ele almayı, kıyaslama yapma, çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, mantıklı kararlar alarak yaratıcı düşünmeyi sağlamaktadır. Bireyin analitik düşünmesi kendi yeteneğini en üst düzeyde kullanmasının ve yaratıcı düşünmenin önünü açması açısından önemlidir.

bir problemin veya konunun tümdengelim yöntemi kullanılarak ,alt bölümlere ,alt konulara harcaıp, her bilgiyi ayrı ayrı değerlendirmesidir.Analitik düşünme yeteneği olan bireylerde genellikle sorgulama yeteneği fazlaca gelişmiştir.Karmaşık birliktelik- lara karşı pratik çözümler üretirler.

Bu günde teknolojinin ileri düzeyde gelişmesiyle ihtiyaç duyulan bilgi ve bilgiyi alma yöntemleri çağın gereksinimlerine göre biçim değiştirmiştir. Bilim ve teknoloji dâhilindeki gelişmeler Sosyal yaşamın hemen hemen her aşamasını etkilediğini; ta- rımdan sanayiye yaşantın her dâhilinde bu gelişmelerden en çok etkilenen bulan olan eğitim sistemi kendi aşamalı ve sürekli biçimde revize etmektedir. Bunun sonucun- da da mantıksal ve analitik düşünme yetenekleri ön plana çıkmaktadır. Eğitim dâhi- lindeki gelişmelere paralel olarak öğrencilerden yeteneklerini bilen ve sonuna kadar kullanan,analitik düşünen ,sentez yapabilen ve sorunları etkili iletişim kurarak çözen bireyler olması beklenmektedir.

Çağın gereksinimi olarak ortaya çıkan analitik düşünme kabiliyeti olan bireylerde şu biözelsar gözlenmektedir:

Analitik düşünme kabiliyetine sahip bir bireyde karmaşık fikirleri parçalara har- camak ve bir bütünü oluşturan parçalar aralarındaki ilişkileri dikkatli bir biçimde düşünme

Analitik düşünen birey her düşüncenin bir amacı; gayesi veya işlevi olduğunu fark eder.

Analitik düşünen bireyin hedefinde başarmaya yönelik yararlı ve mantıklı hedefler ve bu hedeflere yönelik çalışmalar yer alır.

Analitik düşünen bireyin hedefleri her süre tarafsızdır; kurallara uyar ve başkala- rının hedeflerini de değerlendirir.

Karmaşık soruları alt sorulara harcaır.

Amaca yönelik sorular sorar; iyi olanla saçma olanı, ilgili sorularla ilgisiz soruları harcat eder ve amacından dışarı çıkmaz.

Hr düşüncenin biraz bilgi, delil, tecrübe veya araştırmaya dayandığını bilir ve dü- şüncelerine ona göre yön verir.

Düşüncelerini temeli sağlam olan bilgiye dayandırır.

Edindiği bilginin doğruluğunu her süre kontrol ederek içselleştirir.

Çıkarımların sadece bilgidен değil aynı süreda düşünmenin altında yatan varsay- ımlardan da sonuçlandığını bilir.

Analitik düşünen bireylere göre varsayım çoğu süre hatalıdır. Her düşüncenin varsayıma dayandığını bilir. Fakat doğru olanla ve olmayan varsayımları harcat eder. Okudukları bilgilerde, kullandıkları kavramlarda saklı olan varsayımları tespit eder. Analitik düşünen bireyler araştırmayı severler ve kendi bakış açılarını bile irdelerler. Hareket etmeden önce davranışlarını sebepleri üzerinde düşünürler.Mantıksal ve sor- gulayan bir bakış açısın sahiptirler.

2.4.1. Türkçe Eğitimi ve Analitik Düşünme

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim; bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının değişmesine neden olduğu gibi , toplumun bireyden beklentilerini de etkilemiştir. Bu günde bilgiyi üreten, sorgulayan , karmaşık ya da zorlu bir görevle karşılatığında yılmayan, hareket etmeden önce davranışlarının sebepleri merkezinde düşünen , bilginin doğruluğunu sorgulayan , girişimci , iletişim Kazanımlarına sahip, empati yapabilen , topluma ve kültüre katkı sağlayan bir birey olması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ferdi farklılıklarda göz önünde bulundularak sade ve anlaşılır bir birliktelikte ve salt bilgi aktarmaktan ziyade değer ve beceriyi bütünsel olarak bir kere kazandırmayı amaçlayan eğitim programları baş vurulmaktadır.

Bir beceri eğitimi olan Türkçe öğretimi ise eleştiren, mantıksal bir bakış çansı geliştirmeyi öngören bir birliktelikte sahiptir. Türkçe dersi esnasında salt bilgi almak yerine bilgiyi irdeleme , sebeplerini araştırma , varsayımları test edip hatalı olanları harcarma ve farklı bakış açıları saygılı olarak muhakeme yaparak bilginin doğruluğunu kontrol etme gibi davranışların kazandırılması hedeflenir. Bunun için neden-sonuç ilişkisi, eleştirel okuma , yazma , konuşma, görselden hareketle çıkarımda bulunma gibi biözelsarini taşıdığı düşünülür.

Türkçe öğretim programında çeşitli yetkinliklere sahip karakterde birayler yetiştirme amaçlanmaktadır. Bu yetkinliklerin içinde Gündelik yaşamda karşılaşılan bir dizi problemi çözme, mantıksal ve uzamsal düşünme , soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek , risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma, proje yönetme gibi yetenekleri içerir.

Türkçe dersinin temel kazanımlarının yanında dil bilgisi öğretiminde de analitik düşünme kazanımlarının kullanılması amaçlanmaktadır. Parçadan bütüne ya da bütünden parçaya Yapılan öğrenmeler , kendi yazılarında ya da konuşmalarında her düşüncenin biraz bilgi, delil ve tecrübeye dayandırılması , bir işi işlem basamaklarına uygun yapma formları yönergelerine uygun doldurma gibi hedefler bunun göstergesidir.

Bir parçade anlatılan olayı, düşünceyi veya davranışı sebepleri üzerinde düşünme gibi analitik düşünme biözelsarine Türkçe Öğretim programında yer verilmiştir.

2.5. Yanal (Lateral) Düşünme Kabiliyeti

Yanal düşünme; yaratıcı düşünmenin değişik bir boyutudur.

İnsanların düşünme biçimleri merkezinde çalışmalarıyla düşünmeyi öğretme konusunda öncülük yapmıştır. De Bono hiçbir düşünme biçiminin olayın veya eşyanın tümünü görmemizi sağlamayacağını açıklarken bunun için etrafıca düşünme diyebileceğimiz yatay, lateral düşünme yeteneğine ihtiyaç olduğunu işaret etmektedir. Sistem düşüncesi veya eleştirel düşünme olarak da nitelendirilebilecek bu düşünme biçimi eşyanın, olayın veya problemin bütün yanlarını görmemize fırsat verir. Kesinliği ve mutlaklığı bir an için bir kenara bırakmayı gerektirir. Bir problemle karşılaşan biri, karar vermeden önce değişik şapkalar, takarak problemi farklı yönleriyle tanımaya çalışmalıdır. Yeni bir durumla karşılaşan biri ne yapacağına karar vermeden durumu değişik açılardan anlamaya çalışır. (Gökalp, 2016)

Yanal (lateral) düşünen birey öncelikle yaratıcı düşünmektedir. Yaratıcı düşünme ise yeni fikirler keşfetme, üretme işidir. Yaratıcılık bireyden bireye değişen karmaşık ve yönlü bir düşüncedir. Çeşitli ölçme yolları ve testleri var olsa da yaratıcılığı ölçmek ve karşılaştırmak zordur. Tahlil çalışmalarının ortaya çıkardığı boyutuyla başarılı bir yaratıcılık için üretmek önemlidir. Yanal düşünme ise Bono'nun Yaratıcı düşünmenin kapsamlı bir biçimde açıklanması gerektiği düşüncesiyle araştırılmasıyla ortaya çıkmıştır. Bono; yaratıcı düşüncenin yanal düşünceyle tamamlandığını ortaya koymaktadır.

Yanal düşünme; doğal, matematiksel ve mantıksal biözsare sahip ve her bireyde olmayan bir düşünme kabiliyetidir. Yanal düşünme kabiliyeti sistematik ve aşamalı biçimde ilerlemektedir. Atlamalı bir biçimde yol almaktadır. Bir problem hakkında çok yönlü düşünmeyi sağlar. Yanal düşünmenin yaratıcı düşünmeden farkı bir problemi çözerken yaratıcılığı kullanmasıdır. İlk anda yeni bir fikir oluşuyorsa yanal düşünme baş vurulmaktadır.

Yanal düşünme kabiliyeti ile yakınsak düşünme arasında nüanslar olsa da çoğu süre karşımıza literatürde birbirinin yerine kullanıldığı gözükmektedir. Oysa yanal düşünme ne yaratıcı düşünmeyle ne yakınsak düşünmeyle aynı şeydir. Yanal düşünme; biçimlendirme amacıyla yeni fikirler, yeni ürünler üretme kabiliyetidir.

Yanal düşünmenin biözsarini şu biçimde sıralamak mümkündür:

- 1-Yanal düşünme; en düşük olasılıkları araştırmaktadır.
- 2-Yanal düşünme sistematik bir düşünme kabiliyeti değildir.
- 3-Yanal düşünme hem bir beceridir hem de tutum ve bilgiyi kullanma yöntemidir.
- 4-Eski alışılmış düşünceleri kabul etme ve bunları dikkatli biçimde saptayarak, tanımlar yapma
- 5-Farklı bakış açıları bulabilmek için sorunla ilgili bir hayli fazla çözüm yolu arama, sorunu alt bölümlere harcama, bu parçalardan birine yoğunlaşma
- 6-Çoklu bakış açılarıyla olaylara farklı yönlerden bakarak yaratıcı çözümlere ulaşma
- 7-Düşünme esnasında ardışık değil, farklı aşamalara atlamak
- 8-soruna farklı açılardan bakarak yeni çözüm yolları elde etmek, üretmek.

2.5.1. Türkçe Eğitimi ve Yanal düşünme

Bilimde ve teknoloji de yaşanan gelişmeler bireyde de değişik rollerin oluşmasına neden olmuştur. Bireyden beklentiler olduğu gibi bireyinde beklenti içinde olduğu durumlar ortaya çıkmıştır.

Bu gün eğitim sisteminde bilgiyi üreten, yaşamda işlevsel olarak ürettiği bilgiyi kullanan, girişimci, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe öğretiminde ise öğrencilerin hayat boyu öğrenmeleri esas alınmaktadır. Öğrencilerin dil kazanımlarını ve zihinsel yetenekleri kazanmaları, bu yetenekleri

kullanarak kendilerini ferdi ve sosyal yönden geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amaçlanmaktadır..

Türkçe Öğretim Programında düşünme yetenekleri ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Bu düşünme yetenekleri içinde yanal (lateral) çok boyutlu düşünme kazanımlarının izlerine rastlanmaktadır.

Öğrenciye kazandırılması hedeflenen sarmal bir birliktelik halinde ilerleyen kazanımların etkinliklerle zenginleştirilmesi sırasında kullanılan altı şapkalı düşünme yeteneği, beyin fırtınası ve düşünme esnasında ardışık değil de farklı aşamalara atlayarak düşünmeye yönlendirme bunlardan sadece birkaçıdır.

2.3.3. Düşünme Eğitimi Merkezinde Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Köklü bir geçmişi bulunan Türkçenin öğretiminde kullanılan Türkçe ders kitapları en önemli kaynaklardır. Biözelsa çocukların ana dillerini öğrenmelerinde ailesinden sonra eğitim kurumudaki öğrenmelerinde etkisi yadsınamaz bir boyuttadır. Bu yüzden Türkçe ders kitapları ve içinde yer bulan etkinliklerle ilgili çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilmektedir. Literatüre bakıldığında bu çalışmalara şu biçimdedir;

Kılıç (2003) İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Resimleme İçerik İlişkisi Merkezinde Bir İnceleme ”, İlköğretim ikinci sınıf için Türkçe ders kitabının tasarım ve resimleme adlı yüksek lisans tezinde ders kitaplarının resimleme, grafik tasarımında karşılaşılan sorunları ele alınmıştır. İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders kitabı çocuğun görsel eğitimi açısından, tasarımda açısından ve bu kitabın yayınlanmasına izin veren Talim ve Terbiye Kurulunun sorunları merkezinde araştırma yapmış ve rapor hazırlamıştır. Demirsoy’un (2004) ”Milli Eğitim Tarafından Yayınlanması Uygun Görülen 8.sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Yazınsal Parçalar Açısından Değerlendirilmesi ve Türkçe Öğretimindeki Yazınsal Parçaların Kullanılışı ” adlı Yüksek Tezinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanması uygun görülen 8.sınıf Türkçe ders kitabının yazınsal parçalar açısından incelemiştir. Bu araştırma üç bölümden oluşmuştur. I. bölümde Türkçe öğretimindeki yazınsal parçaların kullanılışı Üzerine bilgiler yer almaktadır. II. bölümde ise araştırmada kullanılan yöntem ve teknikleri bildirilmiştir. III. bölümde ise ulaşılan veriler değerlendirilmiştir. Uzuner (2007) ”Yenilenen Program Çerçevesinde 1.Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer bulan Öyküleyici Parçaların Sınıf Öğretmenleri Açısından Algılanma Yeterliliklerinin Tespiti ve Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun Belirlenmesi ” adlı Yüksek Lisans Tezinde anket yardımıyla öğretmenlerin görüşleri alınarak Türkçe ders kitaplarında yer bulan öyküleyici parçaların, sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve Türkçe öğretimi programının genel amaçlarına uygunluğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öyküleri yeterli düzeyde bulduğu ve Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçlarına uygunluk gösterdiği düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Tatbik edilen Türkçe Öğretim Programında birçok yenilik getirdiği, öykülerin verdiği eğitsel mesajlar ve bu mesajların programın amaçlarına uygunluk gösterdiği belirlenmiştir.

Çakır (1997), 1995–1996 eğitim öğretim yılında İstanbul ‘dakik İlköğretim eğitim kurumlularının 4. ve 5. Sınıflarında kullanılan Türkçe ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada ders kitaplarının Türkçeyi kullanma kabiliyetini yeterli düzeyde katkı sağladı belirlenmiştir. Güler (2001) , “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Parça Türkçe Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi ”adlı araştırmasında, Türkçe ders kitabındaki eğitim öğretimdeki etkinlikleri destekleme, kolaylaştırma, geliştirme açısından içerikse örüntüden uzak olduğu tespit edilmiştir. Karaca (2003),İlköğretim Sekizinci Sınıfta Okutulmakta Olan Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Genel ve Sekizinci Sınıfa Yönelik Özel Amaçları ile Müfredat Programlarına Göre Değerlendirilmesi ” isimli çalışmasında, ders kitaplarının programda belirtilen genel ve özel hedefleri gerçekleştirebilecek biçimde hazırlandığı belirlenmiş ve parça altı ,ölçme ve değerlendirme sorularının ise ifade biçimi düzey ve tip yönüyle iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2004) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Eğitimsel Mesaj, dilsel Öge , Öğretmen ve Öğrencilerin masallar hakkındaki görüşleri ve Türkçe ders kitaplarındaki masallarda yer bulan olağanüstülükler masalların işlenişinde uygulanabilecek çağdaş yöntemler açısından çalışmasında ele almıştır. Çalışma sonucunda;Türkçe ders kitabındaki masalların dil bilgisine ait bazı konuları kapsadığı ,masallarda olağanüstü durumların yer aldığı fakat öğretmen ve öğrencilerin bu masalları olması gerektiği gibi tanımadığı aslında öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek pek çok mesajı içinde barındırmasına rağmen masal parçalarına gereken önemin verilmediği sonucunu ortaya koymuştur. Cal (2006) ,”Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki soru ve etkinliklerin 1981 ve 2005 Tarihli Türkçe Programlarında Yer bulan Davranışlar ile Kazanımlara Uygunluğunun Karşılaştırılması ”adlı araştırmasında ders kitaplarında yer bulan soru ve etkinliklerin programa uygunluğunu karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda 1981 tarihli programa göre hazırlanan ders kitaplarının, 2005 tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan ders ve çalışma kitaplarıyla kazanımlar açısından yeterli seviyede uygunluk gösterdiği saptanmıştır. Kabadayı (2006) , ”İlköğretim eğitim kurumlularında Okutulan 5.sınıfTürkçe Ders Kitaplarındaki Parçaları 1981–2004Türkçe Öğretim Programlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi ”adlı çalışmasında ders kitaplarındaki parçaların Türkçe Öğretim Programının hedeflerin de yer bulan kazanımların öğrenciye kazandırılması açısından yeterliliğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada 2005 yılından itibarençalışmaya genelinde tatbik edilenTürkçe Öğretim Programı ve öncesinde tatbik edilen program ve der kitaplarındaki parçale dersin işleniş biçiminin Değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda 2005-2006 yılındakiTürkçe ders kitaplarında ve öğrenci Çalışmalarının programa ve kazandırılması hedeflenen kazanımlara uygun parçaların yer aldığı; 1981Türkçe Öğretim Programına uygun hazırlanan ders kitaplarının ise programın içeriğine ve hedeflenen davranışları kazandırma konusunda yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Topçuoğlu (2006) ,”İlköğretim İkinci KademeTürkçe Ders Kitaplarında Bulunan Halk Edebiyatı Parçalarındaki Parça Sonu Sorularının Temel EğitimTürkçe Programında Amaçlanan Davranışlara Uygunluğu ” adlı çalışmasında 2005-2006 öğretim yılında okutulmak üzere tavsiye edilen yirmi adet İlköğretim ikinci kademeTürkçe ders kitabı içinden araştırmaya dahil edilen Halk Edebiyatı par-

çaları incelenmiş ve Türkçe Öğretimi açısından destekleme ,kolaylaştırma ,geliştirme ,pekiştirme gibi konularda yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca ders kitabının içinden araştırmaya dahil edilen bu parçaların içeriğe yakın olmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak parça sonu sorularının kazandırılması hedeflenen davranışlara uygun olmadığı sonucu varılmıştır. Sezgin (2000), "İlköğretim Eğitim kurumularının 6.sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Merkezinde Bir İnceleme "adlı çalışmasında üç ayrı yayınevine ait kitapları içerik ve biçim biözelsari açısından değerlendirmiş ve Parçalar çeşit dağılımı, programa uygunluk ve benzeri açıdan ele alınmıştır. Ünal (2006) , "Öykülerin Türkçe Öğretimindeki İşlevi ve 6. 7. ,8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yerinin Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında öykülerin Türkçe Öğretimindeki işlevi ve 6.,7. Ve 8. Sınıf ders kitaplarındaki yerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kızılkuş (2009), İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye çeşiti Öğretiminin 1981 ve 2005 Türkçe Öğretim Programları Açısından Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında tarama modeli kullanılarak 1981 Türkçe Öğretim Programına göre oluşturulmuş ve 2006 – 2007 öğretim yılına ait üç adet 7.sınıf Türkçe ders kitabı ile 2005 Türkçe Öğretim Programına göre oluşturulmuş ve 2007- 2008 yılında okutulan üç adet 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye parçaları işlenişleri açısından karşılaştırılarak değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın sonucunda 2005 yılında hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici parçaların, 1981 programının hikâye parçaları , yazarların tanıtımı ve çeşitlerine göre kapsamının daha dar olduğu görülmüştür. Karadoğa (2009) "Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan 6. Ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Parçaları Niteliği " adlı çalışmasında Türkçe programına göre hazırlanan İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf ders kitaplarındaki parçaları anlaşılabilirlik düzeyleri ve parçaların biözelsarini ortaya koyma amacıyla Sönmez Modeli kullanılarak değerlendirilmeye alınmıştır. Sönmez Modeline göre ulaşılan veriler sonucunda İlköğretim 6. Ve 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki parçaların anlaşılabilir ve öğretimde kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kitaplarda yer bulan parçaların anlaşılabilirlik oranları kısmen yeterli bulunmuş, bazılarının ise tekrar düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca parçaların düzensizlik olduğu, bazı etkinliklerin içerik olarak işlevsel olmadığı, müfredatta göre dil bilgisi konularının eksik kaldığı sonucuna varılmıştır.

Yiğit (2009) , İlköğretim Türkçe 8.sınıf Ders Kitabındaki Parçalar üzerinde Cümle Çeşitlerinin Değerlendirilmesi ve cümle Çeşitlerinin Türkçe Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında 8.sınıf ders kitabında yer bulan parçaların cümle çeşitleri, cümle dışı unsur, cümlede öge açıklayıcıları, ara sözlü ya da ara cümleli cümleler ve bunların biözelsarini ve cümle çeşitlerinin Türkçe öğretiminde açısından konumu hakkında değerlendirmelere yer verilmiştir. Durukan (2008) , "Türkçe Dersi Öğretim Programının (6, 7 ve 8.sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7.sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirmesi "adlı çalışmasında tarama modeli kullanılarak 2007- 2008 öğretim yılında öğrencilere okutulması kararı verilen üç adet 7.sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarındaki parçaların, etkinliklerin ve öğretmen kılavuz kitabında yer bulan ek etkinliklerin ve soruların Türkçe Öğretim Programlarında hedef ve kazanımlara uygun belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrenci çalışma kitabında yer bulan etkinliklerin dil kazanımlarından biözelsa dinleme ve konuşma beceri geliştirme açısından yetersiz kaldığı fakat öğrencinin derse etkin katılımını sağladığı

tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin okuduğu ve dinlediği anlama ve çözümleme sürecinden çok anlaşılanın aktarılmasına dayanan etkinlikler olduğu sonucuna varılmıştır. Dil bilgisi dâhilinde kuralları sezdirme ve kavratmaya yönelik etkinliklere yer verilmiş olmasına rağmen alıştırmaya yapmaya dayandırıldığı bu eksikliğin ise öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerle ve sorulara öğretmen rehberliğinde giderilmeye çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aytekin (2007), İlköğretim 1.Kademe 4.ve 5.SınıfTürkçe Ders Kitaplarının İlköğretim KurumlarıTürkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ilköğretim 4.ve 5. SınıfTürkçe ders kitaplarınınTürkçe Öğretim programına uygunluk düzeyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarını dil anlatım ve eğitsel ilkeler açısından yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre öğrencilerin ders kitabına daha olumlu yaklaştığı ve öğretmenlerin kitaplara olumsuz eleştirilerde buldukları tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin ders kitapları hakkında sözlü olarak görüşlerine de yer verilmiştir. Bunun sonucunda öğretmenler ders kitaplarındaki parçaları fazla uzun bulmakta ve çok fazla yabancı kelime kullanıldığından yakınmaktadır. Ayrıca kılavuz kitabını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise bazı parçaları ve etkinlikleri anlamadıklarını belirtmişlerdir. Akkurt (2011), "İlköğretim eğitim kurumlarında Görev YapanTürkçe Öğretmenlerinin 8.SınıfTürkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici ve Tahkiyeli Parçaların Anlaşılabilirliği ÜzerineGörüşleri ve Parçaların Parça Okunabilirliği Açısından Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında 8.sınıfTürkçe Ders kitaplarında yer bulan bilgilendirici ve tahkiyeli parçaların öğrenci açısından okunabilirliği ve anlaşılabilirlik düzeyleri değerlendirmeye alınmıştır..Parçaların okunabilirlik düzeyleri ile anlaşılabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde odaklanılmıştır.Araştırmada ele alınan on beş parçain öğretmen görüşleri alınarak okunabilirlik düzeyleri ile anlaşılabilirlik düzeyleri arasındaki ilişkileri bulunmuştur.

Bağcı (2010),"İlköğretimTürkçe Dersi 6.sınıf Öğretmen Kılavuz KitabınınTürkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kapsamı Açısından Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında 6.sınıfTürkçe dersi Öğretim Programı ile Öğretmen Kılavuz kitabının dil bilgisi öğrenme kapsamlarında içerik olarak kılavuz kitabın etkinliği ve verimliliği karşılaştırmalı olarak değerlendirmeye alınmıştır.. Araştırma sonucunda kılavuz kitapla Öğretim Programının dil bilgisi dâhilinde uyumsuz olduğu ortaya konulmuştur. Dulluoğlu (2015), "İlköğretimTürkçe Ders Kitaplarının Tahlili "adlı araştırmasında 5. ,6. ,7. Ve 8.Sınıfların Milli Eğitim Bakanlığı veTürkçe Dersinin Amaçlarına uygunluğu açısından tematik inceleme aracılığıyla ele alınarak değerlendirmeye alınmıştır.. Araştırma sonucunda incelenen kitapların Milli Eğitim veTürkçe dersinin genel amaçlarına uygunluğu açısından bazı eksikler tespit edilse de uygun olduğu belirlenmiştir.

Sarıca (2014), "İlköğretim İkinci KademeTürkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Çalışmalarının Yöntem Teknik veTürkçe Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında İlköğretim 6. 7. Ve 8.sınıfTürkçe ders kitaplarındaki sözcük Çalışmalarının etkinlik kısımlarında kullanılan yöntem teknik ve bu etkinliklerin programdaki kazanımlara uygunluğu araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda; bazı eksikler ve istisnalar dışında kitaplardaki sözcük Çalışmalarının etkinliklerininTürkçe Öğretim Programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu tespit edilmiştir.Bazı yayınevlerinin etkinliklerinin ise yetersiz ve yöntem teknik açısından

çeşitliliğinin az olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Bıyık (2016), ”Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Ortaeğitim kurumuTürkçe Kitap Setindeki Dil Bilgisi Öğrenme Kapsamı İçin Verilen Yönerge ve Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri ”adlı çalışmasında Sivas ili Şarkışla ilçesinde görev yapan yirmiTürkçe Öğretmenine tatbik edilen görüşme formuylaTürkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler veTürkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme kapsamı içindeki etkinlikler hakkında görüşleri alınarak tahlil gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucundaTürkçe öğretmenlerinin geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleri hakkında şu görüşleri olduğu belirlenmiştir;

Bu yöntemlerin öğrenciyi ezbere ittiği, kalıcı öğrenim sağlamadığı, geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen öğretimin yüzeysel öğretim programına ve bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuz olduğu hem fikri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucundaTürkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, tekniklerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahan (2017) ,”Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları ” adlı çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilen algı ölçeğiyle örnekleme yer bulanTürkçe öğretmenlerininTürkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları belirlenmiştir. Araştırma sonucundaTürkçe dersi etkinliklerine yönelik algı testi tatbik edilen algı ölçeğinde alınan puanlara göre cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve benzeri gibi değişkenler değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda Türkçe öğretmenlerininTürkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları ile yaş, mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir fark olmadığı fakat cinsiyet, öğrenim durumları, kıdemleri gibi değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın son bölümünde ortaya çıkan farkların giderilmesi için Türkçe öğretmenlerine formasyon ve hizmet içi eğitim verilmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

Kırnık (2010), ”İlköğretim 5.SınıfTürkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi ”adlı çalışmasında Malatya Merkez Hacı İbrahim Işık İlköğretim eğitim kurumu 5.sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubuna yansıtıcı düşünme kazanımlarını geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ve Gündelik tutma stratejileri beş hafta uygulanarak akademik başarılarındaki değişme takip edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yansıtıcı düşünme yetenekleri geliştirilen öğrencilerin kontrol gurubundaki öğrencilere göre akademik başarılarında ve kitap okuma sayılarında artış gözlenmiştir. Bunun sonucunda araştırmacı yansıtıcı düşünme kazanımlarının eğitime uygulanmasının gerekli olduğu önerisinde bulunmuştur.

İlgili kaynakların Değerlendirilmesi sonucundaTürkçe kitaplarının çeşitli yönleriyle ve değişik araştırma modelleriyle incelendiği sonucuna ulaşılmış olmasına rağmenTürkçe ders Kitaplarındaki etkinliklerin düşünme kazanımların açısından öğretmen görüşleri temel alınarak incelenmediği görülmüştür. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmesine karar verilmiştir ve araştırmaya başlanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışma esnasında 6,7 ve 8. Sınıflara için Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına uygun olarak Oluşturulmuş öğretmen kılavuz kitapları incelenmiştir.

İncelenen kitaplar aşağıda çizelge halinde verilmiştir.

Yayınevi	Yıl	Yazarlar	Sınıf
Gizem Yayıncılık	2014	Şükran KAPLAN, Gülay YILDIRIM ŞEN	6
MEB DK	2015	Komisyon, Edt. Yrd. Doç Dr. Kemalettin DENİZ	6
Öğün Yayınları	2015	Fatma KAPLAN	6
Cem Veb Ofset	2014	Elife Şahbaz DAĞLIOĞLU	7
MEB DK	2015	Komisyon, Edt. Yrd. Doç Dr. Kemalettin DENİZ	7
Meram Yayınları	2015		7
Yıldım Yayınları	2014	Şükran KAPLAN, Gülay YILDIRIM ŞEN	8
MEB DK	2015	Serdar ARHAN, Sema BAŞAR, Tuncay DEMİREL	8
Evren Yayıncılık		Fatma KARABIYIK ÜN	8
Toplam 9 Yayınevi		18 Yayın	

Tablo 4. Araştırma dâhilinde incelenen ders kitabı çizelgesi.

Öğretmen kılavuz kitaplarının aynı zamanda ders kitabının ve öğrenci çalışma kitabının birer örneğini barındırması açısından değerlendirildiğimiz de öğretim setinin tamamı incelenmiş bulunmaktadır. Çalışma setlerinde her tema için araştırmaya dahil edilen parçaların yanısıra iki adet serbest okuma parçaları da bulunması özelebiyle her kitapta ilaveten 12 serbest okuma metni bulunmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen farklı yayınevlerinin kitapları incelendiğinden ise her sınıf için 36, toplamda da 108 serbest okuma metni de bulunmaktadır.

4.4. Dinleme ve Düşünme Metnilerinden Değerlendirilmesi:

Makalede incelenen parçalar, sözcük sayılarına göre çeşitlerine, dinleme ve düşünme/izleme yöntemlerine, kazanım numaralarına göre çizelgenerek biçimlerle ifade edilecektir. Böylece dinleme ve düşünme parçalarının incelemesi sonunda toplanan bulguların bir bütün halinde sunulması ile dinleme ve düşünme / izleme ekseninde eksik ya da fazla yönlerinin olup olmadığının tespiti amaçlanmaktadır.

5.1. Sonuç Ve Tartışma

Araştırma kapsamında değerlendirilen 3 farklı yayınevini 6-7-8 Türkçe ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları dâhil bütün materyallerde 55 dinleme ve düşünme metninde toplam 9 farklı dinleme ve düşünme / izleme yöntem ve tekniği ile 13 farklı parça çeşidi kullanılmıştır. Bunlar arasında öykü ve hikâye, söyleşi ve sohbet aynı çeşitleri karşıladığı göz önünde tutulduğunda 11 farklı parça çeşidi kullanıldığı görülmektedir. Hikâye çeşiti, dinleme ve düşünme parçalarında bütün sınıf seviyeleri içinde en fazla kullanılan (14 defa) çeşit olmuştur. Olaya dayalı yazılardan biri olan hikâyenin, öğrencilerin ilgisini çekmesi ve onlarda sonuç bölümünde olacaklara karşı merak uyandırabilecek olması açısından dinleme ve düşünme çalışmalarında tercih edilmesi uygun olarak değerlendirilebilir. Fakat MEB Yayınları Türkçe-7'deki altı dinleme ve düşünme metninden dördünün bu çeşite ayrılması bir süre sonra öğrencilerde sıkılganlık ve usanma oluşturabileceğinden dinleme ve düşünme parçalarının farklı çeşitlerden seçilmesine dikkat edilmesinin uygun olacağı düşünülebilir.

Çalışmanın evreninin oluşturan bütün sınıf ve kademelerdeki dinleme ve düşünme metinlerine baktığımızda; eleştirel dinleme ve düşünmenin 2, empati kurarak dinleme ve düşünmenin 10, etkili dinleme ve düşünmenin 1, katılımlı dinleme ve düşünmenin 2, katılımsız dinleme ve düşünmenin 10, not olarak dinleme ve düşünmenin 13, seçici dinleme ve düşünmenin 10, teahmin ederek dinleme ve düşünmenin 3, yaratıcı dinleme ve düşünmenin 3 farklı parçade yer aldığını söyleyebiliriz. Aynı biçimde anıçeşitinden 6, denemeçeşitinden 8, efsaneçeşitinden 2 bir de sohbet biçiminde efsane olarak belirtilen (Cem Yay. 2015; 131)çeşitide halil edince 3, fıkraçeşitinde 1, gezi yazısıçeşitinde 2 hikâye / öyküçeşitinden 14, makaleçeşitinden 6, masalçeşitinden 1, mektupçeşitinden 1, romançeşitinden 1, sohbet / söyleşiçeşitinden 4 ve şiirçeşitinden 7 metne yer verilmiştir. Bu durumda dinleme ve düşünme parçalarında farklı parçaçeşitlerine yer vermeye çalışıldığını ve bunun olumlu bir tercih olduğunu ifade edebiliriz.

Eleştirel dinleme ve düşünme; dinlenenlerin çok yönlü bakış açısıyla tarafsız bir biçimde ele alındığı, sorgulandığı, değerlendirildiği, karşılaştırmaların birlikteliklediği bir dinleme ve düşünmedir. Sorgulayıcı dinleme ve düşünmede olduğu gibi zihinsel süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı, dinleyicinin kendi doğrularını bulmaya çalıştığı bir dinleme ve düşünme çeşitidir. Bu yöntem incelenen parçalarda iki kez kullanılmıştır (Gizem Yay. 6; MEB Yay. 6) sohbet ve deneme çeşitinde yer alan parçalarda yönergeler ile öğrencilerin neler yapması gerektiği ifade edilmiştir. Eleştirel dinlemenin öğrencinin aktif zihin faaliyeti içinde bulunması konuşmacıdan gelenleri kendi bildikleri ve tecrübeleri ile kıyaslayarak eleştirel bir yorumlama yapması bakımından düşünme eğitimi ve dinleme yönteminin buna katkısı bakımından olumlu bir getirisi olacağı değerlendirilmelidir.

Empati kurarak dinleme ve düşünme, dinleyicinin kendini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiği, sözlerinin hangi deneyimleri kapsadığı, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlaması amaçlanır. ÖKK larda geçtiği gibi bu dinleme ve düşünmeçeşiti; Öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak veya dinle-

diklerindeki/izlediklerindeki kahramanların yerine kendilerini koyarak onların hissettiklerini daha iyi anlamaları istenir. Böylece öğrenci olayları daha çabuk kavrar ve karşısındakinin bakış açısıyla durumları değerlendirebilmeyi öğrenir. Buçesit dinleme yöntemi de (Gizem Yay. 6, 1; MEB Yay. 6, 1, MEB Yay. 7, 2; Cem Yay. 7, 2; Yıldırım Yay. 8, 2; Evren Yay. 8, 2;) 10 defa kullanılmıştır. Bu yöntem ile öğrenci, duygudaşlık kuraçağı birey hakkında iyi, kötü, doğru, yanlış gibi değerlendirmeler yapmaması gerektiği, çünkü bu biçimdeki bir ön yargılı davranışın karşdakini anlamaya engel olacağı konusunda bilgilendirilerek bu davranışı kazanmasını hedeflemesi açısından olumlu olduğu söylenebilir. Empati kurarak dinlemenin öğrencinin aktif zihin faaliyeti içinde bulunması, konuşmacının içinde bulunduğu durumu anlamaya çalışarak ondan kendisine gelen iletileri bu bağlamda yorumlayıp kıyaslayarak empatik bir değerlendirmesi yapması bakımından düşünme eğitimi ve dinleme yönteminin buna katkısı merkezli olumlu bir getirisi olacağı görülmelidir.

Katılımsız dinleme ve düşünme/izlemede öğrencilerin zihinsel faaliyetlerinin harekete geçirilerek dinledikleri/izledikleri üzerinde düşünmeleri amaçlanır. Bu dinleme ve düşünmeçeşitinde öncelikle dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Daha sonra öğrenciler metninçeşitine ve parçadan beklenen kazanımlara göre zihinlerinde “Kim, ne, nereye, ne süre, nasıl?” gibi sorulara cevap bulmaları için yönlendirilir. Buçesit dinleme ve düşünmeçeşitine de 6. Sınıflarda anı ve Hikâye olmak üzere 2, 7. Sınıflarda şiir, söyleşi, deneneme, Hikâyeçeşitlerinden birer olmak üzere 4; 8. Sınıflarda 1 efsane 3 anı olmak üzere 10 kez yer verilmiştir. Dinleyiciler açısından katılımsız dinleme ve düşünme/izleme, katılımlı dinleme ve düşünmeye göre daha zordur. Çünkü bu dinleme ve düşünmeçeşitinde dinleyiciler kendi iç dünyalarıyla daha çok mücadele etme durumunda kalırlar. Dinleme ve düşünmeye devam etmek, anlaşılan bilgileri kendi bilgileriyle karşılaştırmak ve bir bilgi Yapılandırması içinde olmak için dikkatin sürekli canlı tutulması gerekir. Bu kolay bir iş değildir. Katılımlı dinleme ve düşünmede ise dinleyici, konuşmacı kadar olmasa bile aktiftir; geribildirimleriyle, sorduğu sorularla süre süre iletişim sürecine dâhil olur. Böylece dinleyicinin dikkati daha canlı olur (Doğan, 2012, s. 32). Bu baz alınarak farklı parçaçeşitlerinde bu yöntemle başvurulması dikkat eğitimi açısından olumlu düşünülebilir.

Katılımsız dinleme yöneti ise dinleme ve düşünme sırasında bireylerin ya da ortamda bulunan öğrencilerin sadece duymak yerine, söylenenleri kavramak değerlendirmek için gerekli çabayı göstermesi ile birlikte yapılan dinleme ve düşünme biçimi olarak ifade edilmektedir. (Cem Yay, 2015, 91) Bu metne sadece Cem Yay. 7 de makale çeşitiyle birlikte yer verilmiştir. Bu süreçte dinleyici olan öğrenci aktif olarak dinleme ve düşünme izleme sürecine ne kadar katılacağı tam olarak kestirilememektedir. Bu tekniğin başarılı olup olmadığı yolu sunulan metnin öğrenci tarafından dinlendikten sonra anlayıp anlamadığını ölçmek gayesi ile metnin ilgili bir anlama sorularının öğrenciye sunulması ve onun verdiği cevaplar üzerinden yeterli dinlemenin gerçekleşip gerçekleşmediği, alınan verilerin zihinde yeterince irdelenerek gerekli düşünme etkinliğinin yapıp yapılmadığı değerlendirilmelidir. Öğrenci bu etkinlik tasarlandığı gibi gerçekleşir ise zihinsel olarak düşünme ve kavrama sürecine katılacağı için parça çeşitindeki ihtiyaca binaen başvurulması gerekli olarak değerlendirilebilir.

Katılımlı dinleme ve düşünme, bu dinleme ve düşünmeçeşitinde dinleme ve dü-

şünme sürecinde zihinde oluşan sorular konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha kolay anlaşılması ve kaynağa dinlendiğini hissettirme amacı olduğu bilinmektedir.. Bu yöntem Meb Yay. 6'da roman ve Öğün Yay. 6'da makaleçeşitindeler kez yer verilmiştir. Böylece konuşmacı dinlendiğini hissedeceğinden, daha anlamlı bir iletişim süreci sağlanmış olacaktır. Katılımlı dinleme ve düşünme/izleme, etkileşimli dinleme ve düşünme durumlarında kullanılır. İletişimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi, konuşmacı ile dinleyici arasındaki etkileşimin kalitesine bağlıdır. Bunun için etkileşimli dinleme ve düşünme esnasında başka bir şeyle uğraşılmamalı ve konuşmacı ile göz teması kurulmalıdır. Bu uygulamada dinleyici konuşmacının anlattıklarına açıklık getirmesini ister, konuşmacı sözlerini ve duygularını geri yansıtır, fikir ve duygularını özetlemesi açısından 6. sınıf seviyesinde bunun kullanılması öğrencileri ikinci kademe eğitim öğretim sistemine ısındırmak açısından olumlu olarak düşünülebilir. Çünkü yeri geldiğinde konuşmacının sözleri özetlenir veya söylenmek istenen geri bildirime verilir. dinleyici, zihnindeki bir probleme çözüm bulmak, istekte bulunmak veya konuyu daha anlaşılır kılmak için soru soracağı süre not olarak veya araya girerek “Söylediklerinizi tam olarak anlayamadım. Daha açık söyler misiniz?”vb. sorular sorabilir. Bu biçimde aktif olarak derse katılımı sağlaması açısından yararlı olarak düşünülebilir.

Not olarak dinleme ve düşünme, dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılması ve hatırlanması için not aldığı bir yöntemdir. Öğrencilere not alırken dikkat etmeleri gereken hususlar mutlaka hatırlatılmalıdır. Öğrencilerin amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştıracak biçimde not almaları, anahtar kelimelere dikkat etmeleri, ana fikri belirlemeleri, özgün ifadeleri ve güzel sözleri not almaları tutulan notların kalitesini belirleyecektir. Bu yöntem 6 sınıflarda 1 anı, 1deneme, 1 makale, 1 sohbet; 7 sınıflarda 2 denemem, 1 mektup, 1+1 hikâye-öykü, 1 makele; 8 sınıflarda 1 fıkra, 1 söyleşi ve 1 makel olmak üzere toplam 13 kez başvurulmuş dinleme ve düşünme / izleme yönetmi olarak yer almaktadır. Bu yöntemin kullanılması fakat aşağıdaki hususlarla desteklenir ise tam amacına ulaşılabilir. Bu Baz Alınarak, not olarak dinleme ve düşünme yönteminin başarıya ulaşabilmesi için öğrenciye “dinlediklerinizi not alın” demek yeterli olmaz, bunun için öğrencilere etkili bir not alma eğitimi verilmesi gerekir. Kocaadam (2011), kontrol gruplu deneysel bir çalışma olarak planladığı çalışmada not olarak dinleme ve düşünme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme ve düşünme kazanımlarının bu eğitimin verildiği öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci klasik not alma teknikleriyle sınırlanmamalı öğrenciye olabildiğince farklı not alma teknikleri öğretilmeli ve bunu uygulaması sağlanmalıdır. Aydın (2009), öğrencilerin dinlenen parçaları anlamaları ve hatırlamaları üzerinde zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma teknikleri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada dinlenen metnin hatırlanmasında zihin haritalama yöntemini kullanan öğrencilerin klasik not alma tekniğini kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu yöntemin seçilmesi olumlu değerlendirilirken, etkili bir not alma hususunda öğrencilere ÖKK'larda bilgi verilmesi ekseninde gerekli yönergelerin tutulması gereklidir.

Seçici dinleme ve düşünme/izleme, dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca cevap verenlerin seçilmesi amacıyla birlikteliktir. Bu yöntem; 6 sınıflarda 2 şiir, 1 Hikâye, 1 gezi yazısı; 7. Sınıflarda 1 sohbet, 1 öykü; 8. Sınıflarda 1 şiir, 1 deneme,

1 makale, 1 anı olmak üzere toplam 10 kez başvurulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (MEB, 2006, s. 63) bu dinleme ve düşünme/izleme yönteminin iki biçimde uygulanabileceği belirtilmiştir; birinci olarak; dinleme ve düşünme etkinliğinden önce öğrencilere sorular verilerek bu soruların cevaplarını bulmak amacıyla dinleme ve düşünmeleri/izlemeleri istenir. İkinci olarak; dinleme ve düşünme amacına göre dinlenen veya izlenenden bir veya birkaç bölüm seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir. ÖKK'larda bu yönde yönergelerin açık ve anlaşılır biçimde yer alması yöntemin amacına ulaşması açısından gerekli olarak düşünülebilir.

Tahmin ederek dinleme ve düşünme, okuyucunu metnin belirli yerlerinde durması ve dinleyicilerden bundan sonra neler olacağını tahmin etmelerini istediği dinleme ve düşünme yöntemi olarak sadece MEB DK yayınevi tarafından hazırlana kitaplarda kullanılmıştır. (MEB 6, 2015; 278 / MEB 7, 2015; 229 / MEB 8 2015, 241) Bu parçalarda de belirli yerler işaretlenerek öğrencilerin tahminde bulunmaları ve bu tahminlerinin hikâye ya da efsanenin normal seyri ile karşılaştırmaları istenmektedir. Öğrencinin dikkatini diri tutması ve hayal gücünü geliştirmesi açısından olumlu olarak düşünülebilir.

Yaratıcı dinleme ve düşünmenin katılımlı çeşiti uygulanması açısından tahmin ederek dinleme ve düşünmeyle aynı görünmektedir. Bu yöntemin her iki çeşitinde de öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlayarak fikir üretmesi amaçlanır. Yaratıcı dinleme ve düşünme yöntemi 6. Sınıflarda Öğün Yay. 1 deneme çeşitinde; 8. Sınıflarda MEB Yay. 1 söyleşi çeşiti ve Evren Yay. 1 şiir çeşitinde kullanılmıştır. Katılımlı ve katılımsız olmak üzere iki biçimde uygulanabilir. Katılımsız dinleme ve düşünme/izleme şeklinde tatbik edildiğinde konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir. Katılımlı dinleme ve düşünme/izleme şeklinde tatbik edildiğinde ise konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir. Konuşmacıyı rahatlatmak ve yaratıcı düşünmeye sevk etmek için yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir. Bu bağlamda değerlendirilirden tahmin ederek dinleme ve düşünmeye benzerliği bulunmakta fakat tam aynı olmadığı görülmektedir. Her iki yöntemle de dinleme ve düşünmenin birliktelik olması öğrencilerin fikir üretme potansiyelini geliştirmesi açısından faydalı değerlendirilmelidir.

Araştırma kapsamında yer alan ders kitaplarında bulunan ve dinleme ve düşünme / izleme yöntemlerine yer veren parçaları sözcük sayısı açısından değerlendirildiğimiz de en kısa metnin 77 en uzun metnin de 2245 sözcük olduğu görülmüştür. Bu her iki uç noktanın da MEB Yay. 7'de olduğu görülmektedir. Dinleme ve düşünme parçalarının öğrencilerin sıkılmasını önleyecek sekilde makul bir sürede bitmesi açısından sınıf seviyesine göre sözcük sayısına dikkat edilmesi öğrencilerin hem metinlerden hem de düşünme eğitiminin dinleme etkinliği eksenli daha çok fayda sağlayabilmesi bakımından katkı sağlayacağı değerlendirilebilir.

5.2. Öneriler

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan Öğretim Programı'nda dinleme ve düşünme kabiliyeti ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve Türkçe derslerindeki her temada en az bir dinleme ve düşünme metnine yer verilmesi zorunluluğu getirilmiştir. Düşünme eğitiminin yurt içi ve yurt dışı pek çok araştırmaya konu olması bireylerin doğduğu andan itibaren yapacağı zihinsel üretim ile hayatlarını daha başarılı olarak geçirecekleri dile getirilmektedir. Dolayısı ile bireylerin dinledikleri ve anladıkları hususlar üzerinde yorum yapmaları, aldıkları bilgiyi içselleştirerek kendilerine göre çıkarımlar yapmaları, analitik, yanal, empatik ve yapılandırıcı gibi pek çok düşünme türünü öğrenmelerini ve bunu uygulayabilmelerini sağlamaktadır.

Bu bakımdan dinleme ile ilgili seçilmiş olunan yöntem ve tekniklerin düşünme türleri ile ilintili olarak seçilmesi dolaylı olarak varmak isteyeceğimiz düşünmeyi bilen, yorum yapan ve mantık yürüten bireyler haedefine bilinçli ve sistemli olarak ilerlenmesine de katkı sunacaktır. Dinleme ve düşünme parçalarının işlenişinde kullanılabilir yöntem / tekniklere de programda yer verilmiştir. Çalışmada 6, 7, 8. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer bulan dinleme ve düşünme parçalarında hangi yöntemlere yer verildiği tespit edilmiş, bu yöntemlerin hangi parçalarla birlikte tatbik edildiği, hangi çeşit parçaların yer aldığı ve sözcük sayıları üzerinden de parçaların uzunluğu kısalığı üzerinde odaklanılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile vücut bulmuştur.. Çalışma sonunda Türkçe programında yer almayan dinleme ve düşünme yöntem ve teknikleri dâhil; eleştirel dinleme ve düşünme, empati kurarak / yaparak dinleme ve düşünme (kendisini konuşanın yerine koyarak dinleme ve düşünme, etkili dinleme ve düşünme, katılımlı dinleme ve düşünme, katılımsız dinleme ve düşünme, not olarak dinleme ve düşünme, seçici dinleme ve düşünme, tahmin ederek dinleme ve düşünme, yaratıcı dinleme ve düşünme olmak üzere dokuz farklı dinleme ve düşünme / izleme yöntem ve tekniğinin kullanıldığı görülmüştür.

Not olarak dinleme ve düşünme, seçici dinleme ve düşünme, katılımlı dinleme ve düşünme, eleştirel dinleme ve düşünme gibi yöntemlerin uzun ve bilgi içeren parçalarda; tahmin ederek dinleme ve düşünme, yaratıcı dinleme ve düşünme, empati kurarak dinleme ve düşünme gibi yöntemlerin olay anlatan ve tercih belirten parçalarda, katılımsız dinleme ve düşünme, etkili dinleme ve düşünme parçalarının şiir ve deneme gibi duygu içeren parçalarda kullanılması önerilebilir. Basılı türkçe öğretim materyalleri odağında yapılan çalışmalar incelendiğinde bilgi ve eğitimin edinilmesinde son derece önemli olan dinleme ve düşünme yöntem ve teknikleri merkezinde daha fazla ve kapsamlı çalışmaların yer alması gereği görülmektedir. Ayrıca hangi sınıflar için hangi çeşit parçaların hangi dinleme ve düşünme yöntem ve teknikleri ile kullanılabilirliği hususunda diğer sınıf kademeleri Üzerine de çalışmaların yer alması gerekmektedir.

Dinlememe metinlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin; düşünme teknikleri ile birlikte değerlendirilerek bir etkinlik ve hangi metinlerde nasıl kullanılacağına planlanması gerekmektedir. Eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, analitik, yanal düşünme, başlıkları dinleme teknikleri ile birlikte değerlendirilerek öğretim programlarında yer almalı, hatta ilk kademedan itibaren bu alana önem verilmesi tavsiye edilebilir. Bu bağlam-

da değerlendirdiğimiz zaman eldeki verileri yorumladığımızda dinleme yöntem ve tekniklerinin zihinsel hazırlık ve çıkarım gerektiren öğrenciyi karşılıklı etkileşime ve değerlendirmeye sevk eden türlerinin düşünme eğitimi açısından faydası yadsınamamaktadır. Bu konuda gerekli özenin gösterilerek dinlemenin düşünmeden bağımsız olmadığı göz önünde tutulabilir ve metin, program ve diğer etkinlikler bu bağlamda planlanması konusunda pilot uygulamalar ve farklı araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça:

AARNOUTSE, C., Brand-Gruwel, S. and Oduber, R. (1997). *Improving Reading Comprehension Strategies Through Çizelgening*. Educational Studies, 23(2), 209-227.

AARNOUTSE, C., Van Den Bos, K.P. and Brand-Gruwel, S. (1998). *Effects of Çizelgening Comprehension Training on Çizelgening and Reading*. The Journal of Special Education, 32(2), 115-126.

ACAT, B. M. (1996). *Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Kabiliyeti Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ADALI, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

ADALI, O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

AKBHARCA, S. (2006). *Cümle ve parça bilgisi*. Ankara: Pegem Yayınları.

AKDEMİR, A. S. (2010). *Videonun Dinleme ve düşünme Kabiliyetine Ön Örgütleyici Olarak Uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

AKSAN, D. (1988). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara:çeşitk Dil Kurumu Yayınları.

AKSAN, D. (1994, Şubat). *Ana dili*. Dil Dergisi/Doğan Aksan Özel Sayısı(16), 63-71.

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara:çeşitk Dil KURUMU Yayınları.

AKSAN, D. (1999). *Anlam bilim*. Ankara: Engin Yayınları.

AKTAŞ, Ş. ve Güngüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

AKYOL, H. (1998). *Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi, 1, 677-684.

AKYOL, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

AKYOL, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

AKYOL, H. (2010). *Yeni Programa UygunTürkçe Öğretim Yöntemleri (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ARAS, B. (2004). *İlköğretimde Dinleme ve düşünme Anlama Kabiliyetinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ARHAN, S., Başar, S. ve Demirel, T. (2014). *İlköğretimTürkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

ARI, G. (2010). *Dinleme ve düşünme/İzleme Öğretimi*. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan UygulamayaTürkçe Öğretimi* (s. 179-202). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ARI, G. (2010). *Kelime Öğretimi*. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (s. 311-336). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ARI, G. (2013). *Dinleme ve düşünme/izleme öğretimi*. C. Yıldız (Ed.) *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s.189-215). Ankara: Pegem Yayınları.

Armstrong, W. (1997-1998). *Learning to Çizelgen*. *American Educator*, 21(4), 24-25,47.

ARSLAN, A. (2009). *Eğitim kurumu Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Eğitimindeki Farklılıklar*. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(40), 1-12.

ASLAN, B. (2005). *İlköğretim Programlarının hazırlanmasına dayanak oluşturan Cumhuriyet Döneminin Dinamikleri ve 1968- 2005 İlköğretim Programlarının sınırlı bir karşılaştırılması*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34-40.

ATAY, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayınları.

AYDIN, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinleneni Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

AYDOĞDU, K., ERAYDIN, Ö., & KIZILKAYA, A. (2016). *2000-2015 Yılları arasında Düşünme Eğitimi Dâhilinde Akademik Eğilimler*. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* , 48-61.

AYTAN, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

AYTAŞ, G. (2006). *Edebîçeşitlerden yararlanma [elektronik versiyonu]*. *Milli Eğitim Dergisi*, S. 169.

BAKANLIĞI, M. E. (2007). *Türkçe Öğretim Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

BAKANLIĞI, M. E. (2009). *İlköğretimTürkçe Dersi 5.sınıf Öğretim Programı*. Ankara: Devlet İtapları Müdürlüğü Basım Evi.

BAKANLIĞI, M. E. (2017). *Türkçe 7.sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Ez- De yayıncılık.

BAKANLIĞI, M. E. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Temmuz 2019 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/vizyon - msiyon /duyuru /8851>. adresinden alındı

BAKANLIĞI, M. E. *İlköğretimTürkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı* . Ankara : Ez -De Yayıncılık.

BANGUOĞLU, T. (2007). *Türkçenin grameri (8 b.)*. Ankara:çeşitk Dil Kurumu Yayınları.

BAŞ, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Saözeline Yazılmış Tahkiyeli Parçaların Söz Varlığı Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BAŞ, B. ve Karadağ, Ö. (2012). *Söz Varlığı Merkezinde Yurt Dışında Veçşitkiye’de Yapılan Temel Çalışmalar*. Milli Eğitim Dergisi, 41(193), 81-105.

BAYMUR, F. (1944). *Nasıl Not Tutmalı?* Yeni Kültür, 82, 25-29.

BERMAN, M. (2003) *Çizelgening Strategy Guide*. DynEd International. http://englishvls.hunnu.edu.cn/Downloads/LrnStrts/str_002.pdf adresinden 06.01.2013 tarihinde alınmıştır.

BİGGE, M. (1999). *Learning Theories For Teachers*. New york: Longman Inc.

BLEWETT, T. T. (1951). *An Experiment in the Measuring of Çizelgening at the College Level*. *The Journal of Educational Research*, 44(8), 575-578.

BUCK, G. (2001). *Assessing çizelgening*. Cambridge:Cambridge University Press.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Deneysel Desenler* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Tahlili El Kitabı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

CALP, M. (2005). *Özel öğretim kapsamı olarakTürkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

CALP, M. (2010). *Özel Eğitim Kapsamı OlarakTürkçe Öğretimi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

CEM (2104),*Türkçe 7 Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul

CEMILOĞLU, M. (2005). *İlköğretim eğitim kurumlarındaTürkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

CENTER, Y., Freeman, L., Robertson, g. and Outhred, L. (1999). *The Effect of Visual Training on the Reading and Çizelgening Comprehension of Low Çizelgening Comprehenders in Year 2*. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 241-256.

CERVETTI, G., Pardales, M. J. and Damico, J. S. (2001). *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. *An Electronic Journal of the International Reading Association*, 4(9). www.readingonline.org adresinden 02.05.2012 tarihinde alınmıştır.

CHOMSKY, N. (2001). *Dil ve Zihin*. (çev: Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.

CIHANGIR, Z. (2000). *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Eğitiminin Başkalarını Dinleme ve düşünme Kabiliyetine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

CIHANGIR, Z. (2004).*Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Eğitiminin Dinleme ve düşünme Beceresine Etkisi*.*çeşitk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.

CIHANGİR-Çankaya, Z. (2011). *Bireyler Arası İletişimde Dinleme ve düşünme Kabiliyeti* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

CIHANGİR-Çankaya, Z. (2012). *Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Ölçeği'nin Yeniden Değerlendirilmesi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Kazanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2359-2376.

COMPREHENSION, *Pre-Reading Skills, Word Identification Skills and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 1093-1109.

COSSITT, M., (1978). *Curriculum Guide for Elementary Language Arts*. Edmonton: Alberta Education.

COŞKUN, E. (2009). *Türkçe öğretiminde parça bilgisi*. A.Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*. (s. 231-283). Ankara: Pegem Yayınları.

CUNNINGHAM, A. and Shagoury, R. (2005). *Starting with Comprehension: Reading Strategies for the Youngest Learner*. Portland: Stenhouse Publishers.

CÜCELOĞLU, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ÇEÇEN, M. A. (2007). *Kelime Hazinesi Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar*. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.

ÇEÇEN, M.A. ve Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer bulan parçaların çeşit ve tema açısından Değerlendirilmesi*. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.

ÇELEBE, H. M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme ve düşünme Kazanımlarının Değerlendirilmesi* (Muğla Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

ÇETİNGÖZ, D. & Açıkgoz, K. (2009). *Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri* *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60:577-600

ÇİFÇİ, M. (2001). *Dinleme ve düşünme eğitimi ve dinleme ve düşünmeyi etkileyen faktörler*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2), 165-177.

ÇUBUKÇU, Z. (2011). *Düşünme Yetenekleri*. Y. B. Filiz içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 281-331). Ankara: Pegem Akademi.

ÇUHADAR, F. (2012). *Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Türkçe Derslerinde Tatbik edilen Sessiz Okuma Etkinliği İle Sessiz Okuma Anında Yapılan Dinleme ve düşünme Etkinliğinin Öğrencilerin Okuma Kabiliyetine Etkisinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

DEMİREL, Ö. (1999). *İlköğretim Eğitim kurumlarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

DEMİREL, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

DENİZ, K. (2007). *İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme ve Düşünme Aracılığıyla Öğrencileri İkna Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DENİZ, K. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme ve Düşünme Aracılığıyla Öğrencileri İkna Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DEVINE, T. G. (1976). *Çizelgening and Reading*. Annual Meeting of the Reading Association of Ireland.

DEVINE, T. G. (1982). *Çizelgening Skills Schoolwide: Activities and Programs*. Urbana: National Council of Teachers of English.

DEWEY, J. (1933). *How We Think*. New York: Prometheus Books.

DIAKIDOY, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. and Papageorgiou, P. (2005). *The Relationship Between Çizelgening And Reading Comprehension Of Different Types Of Text At Increasing Grade Levels*. Reading Psychology, 26(1), 55-80.

DOĞAN, N. (2005). *Yaratıcı Düşünme*. Ö. DEMİREL içinde, Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem Akademi.

DOĞAN, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Kabiliyeti Olarak Dinleme ve Düşünmeyi Geliştirme Çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DOĞAN, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Kabiliyeti Olarak Dinleme ve Düşünmeyi Geliştirme Çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DOĞAN, Y. (2010). *Dinleme ve düşünme kabiliyetini geliştirmede etkinliklerden yararlanma*. çeşitlilik Bilimi Çalışmaları, 27, 263-274.

DOĞAN, Y. (2011). *Dinleme ve düşünme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

DOĞAN, Y. (2013). *Dinleme ve düşünme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) Türkçe öğretimi el kitabı içinde. (s. 151-178). Ankara: Pegem Yayınları.

DORNAN, J. M. (2001). *Etkili insan olmak*. (D. Dizman, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

DUBAN, N., & YELKEN, T. Y. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Biözelsariyle ilgili Görüşleri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 343-360.

DUKER, S. (1965). *Çizelgening and Reading*. The Elementary School Journal, 65(6), 321-329.

DURUKAN, E. ve Maden, S. (2010). *Kavram Haritaları İle Not Tutmanın İlköğretim Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Kabiliyeti Merkezinde Etkisi*. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi, 1(2), 63-70.

EPÇAÇAN, C. (2009). *Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış*. Uluslararası Sosyal Çalışmalar Dergisi, 2(1), 207-223.

ERDOĞAN, E. O. (1995). *Developing Çizelgening Comprehesion With Special Reference to Blueprint-Intermediate*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ERDÖNMEZ, R. (2008). *Analitik ve Kritik Düşünme Merkezinde Notlar*. Marifet Yayınları.

ERGIN, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim* (4 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

ERGIN, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERGIN, A. ve Birol, C., (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERGIN, A., (2010). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERGIN, M. (2004). *çeşitli dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.

ERGÜN, M. (1995). *Bilimsel Çalışmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları*. Ankara: Ocak Yayınları.

EVREN (2015), *Türkçe 8 Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul

FUNK, H. D., and Funk, G. D. (1989). *Guidelines for Developing Çizelgening Skills*. *Reading Teacher*, 42(9), 660-663.

GAY, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. (2005). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (8. edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

GEMALMAZ, E. (2010). *Türkçenin derin birlikteliksi*. (C. Alyılmaz ve O. Mert, Dü) Ankara: Belen Yayıncılık.

GIZEM (2014), *Türkçe 6 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara.

GONZALEZ, T. D. (2009). *Impact of Active Çizelgening Training at a California State Hospital: A Quantitative Study*. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Phoenix.

GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta dereceli eğitim kurumlarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Eğitim kurumlarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖĞÜŞ, B. (1983). *Anadili Eğitim Programlarının Niteliği*. *çeşitk Dili*, 40(43), 379-380.

GÖKALP, M. (2016). *öğrenme ve Öğretme*. M. GÖKALP içinde, *öğretim ilke ve Yöntemleri* (s. 82-91). Ankara: Pegem Akademi.

GÜLERYÜZ, H. (1998). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi, Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık

GÜLERYÜZ, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

GÜLVEREN, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yetenekleri ve Bu Yetenekleri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri* Yayınlanmamış Doktora Tezi . İzmir ,çesitkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü .

GÜNAY, V.D. (2001). *Parça bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

GÜNAY, V. D. (2007). *Parça bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNEŞ, F. (2013). *Türkçe öğretiminde parça seçimi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 1-12.

GÜNEŞ, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.

GÜVEN, Z. Z. (2007). *Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığın Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

HANÇERİOĞLU, O. (1993). *Ruhbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

HAWKINS, O. R., Musti-Rao, S., Hale, A. D., Mcguire, S. and Hailley, J. (2010). *Examining Çizelgening Previewing as a Classwide Strategy to Promote Reading Comprehension and Vocabulary*. Psychology in the Schools, 47(9), 903-916.

HEDRICK, W. B. and Cunningham, J. W. (1995). *The Relationship Between Wide Reading And Çizelgening Comprehension Of Written Language*. Journal of Reading Behavior, 27(3), 425-438.

HIRAI, A. (1999). *The Relationship between Çizelgening and Reading Rates of Japanese EFL Learners*. The Modern Language Journal, 53(3), 367-384.

HOROWITZ, R. and Samuel, S. J. (1985). **Reading and Çizelgening to Expository Text**. Journal of Reading Behavior, 17(3), 185-198.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/tosunoglu.htm adresinden 26.05.2012 tarihinde alınmıştır.

JOLLY, T. (1980). *Reading, Writing, Çizelgening, Speaking*. Language Arts, 57(6), 664-668.

KAMIL, M. L, and Hiebert, E. H. (Eds). (2005). *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. New Jersey: Earlbaum.

- KANTEMİR, E. (1972). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- KAPLAN, H. (2004). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Yetenekleri Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KAPLAN, Ş. ve Yıldırım-Şen, G. (2014). *İlköğretimTürkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- KAPLAN, Ş. ve Yıldırım-Şen, G. (2014). *İlköğretimTürkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- KARAARSLAN, F. (2010). *Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- KARABABA, Z.&Dilçin, Ş. (2002). *Dinleme ve düşünme Anlama Kabiliyetini Geliştirme*. Tömer: 5. Dünya'daTürkçe Öğretimi Sempozyumu, s.49-62
- KARABAY, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci SınıfTürkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve düşünme ve Konuşma Yetenekleri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARACAN, Elvan (2000), "Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi" Klinik Psikiyatri Dergisi C.3, S.4, s.263-268
- KARADAĞ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAKUŞ, İ. (2002).*Türkçe çeşitk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- KARASAKALOĞLU, N. ve Bulut, B. (2012). *Görsel Destekli Dinleme ve düşünme Parçalarının Anlamaya Etkisi*. E-Journalof New WorldSciencesAcademy, 7(2), 722-733.
- KARATAY, H. (2013). *Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.)Türkçe öğretimi el kitabı içinde. (s. 221-264). Ankara: Pegem Yayınları.
- KARATAY, H. (2014). *Okuma eğitimi- kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- KATRANCI, M. (2012). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Kabiliyetine ve Dinleme ve düşünmeye Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KAVCAR, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995).*Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçinTürkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- KAYA, B., & DÖNMEZ, C. (2012). *Sosyale Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Kazanımlarının Öğretimi ÜzerineÖzyeterlilik düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*.çeşitkiye Sosyal Çalışmalar Dergisi , 107-122.

KAYGAS, N. (2002). *Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme ve düşünme Sonucu Anladıklarını Yazılı Anlatma Yetenekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

KAZANCI, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve ilkelere uygulamaya*. Kazancı Yayınları.

KESKİL, G. (1997). *Çizelgening vs. Reading: An Experiment to See How They Improve Each Other*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 135-140.

KINGEN, S. (2000). *Teaching Language Arts in Middle Schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

KIRIŞOĞLU, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi.

KLIN, J. A. (1996). *Çizelgening Effectively*. Alabama: Air University Press.

KOCAADAM, D. (2011). *Not Alarak Dinleme ve düşünme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KOÇ, N. (2003). *Dinleme ve düşünme Kazanımlarını Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

KOÇAK, H. (1999). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KOMİSYON. (2013). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

KOMİSYON. (2013). *İlköğretim Türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

KORKMAZ, Z. (2007). *Dil nedir? Z. Korkmaz içinde, çeşitk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

KORKUT, F. (1996). *İletişim Yetenekleri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin İletişim Kazanımlarını Değerlendirmelerine Etkisi*. 3P Dergisi, 4(3), 191-198.

KÖKLÜ, S. (2003). *Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KURT, B. (2008). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Kabiliyeti Olarak Dinleme ve düşünmenin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KURUMU, T. D. (2011). *çeşitk DİL KURUMU :Türkçe sözlük*. Ankara: çeşitk DİL KURUMU.

LUNDSTEEN, S. W. (1963). *Teaching Abilities in Critical Çizelgening in the Fifth and Sixth Grades*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

LUNDSTEEN, S. W. (1971). *Çizelgening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts*. Washington: Office of Education.

MACKAY, I. (1997). *Dinleme ve düşünme Kabiliyeti*. (çev: Aksu Bora ve Onur Cançolak). Ankara: İlknur Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.

MANY, W. A. (1965). *Is There Really Any Difference: Reading vs. Çizelgening? The Reading Teacher*, 19(2), 110-113.

MARKERT, S. J. (1974). *Relationships Between Çizelgening Comprehension and Reading Comprehension Among Second-Graders*. Unpublished master of education, Rutgers University, New Jersey.

MARLEY, S. C. and Szabo, Z. (2010). *Improving Children's Çizelgening Comprehension with a Manipulation Strategy*. The Journal of Educational Research, 103(4), 227-238.

MASTROPIERI, M. A. and Scruggs, T. E. (2004). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction (2. edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall Publishing.

MAZI, A. (2008). *Hikâyeler Aracılığıyla Düşünmenin İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Derisinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

MEB (2015), *Türkçe 6 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara, MEB DK

MEB (2015), *Türkçe 7 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara, MEB DK

MEB (2015), *Türkçe 8 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara, MEB DK

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe (1-5.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

MEHRPOUR, S. and Rahimi, M. (2010). *The Impact of General and Specific Vocabulary Knowledge on Reading and Çizelgening Comprehension: A Case of Iranian EFL Learners*. System, 38, 292-300.

MELANLIOĞLU, D. (2011). *Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Kazanımlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MELANLIOĞLU, D. (2012). *Türkçe Öğretiminde Ayırıştırıcı Dinleme ve düşünmeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi*. Milli Eğitim, 41(196), 56-68.

MERAM (2015), *Türkçe 7 Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul

ODACI, T. (2006). *Açık Dinleme ve düşünme Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımı ve Dinleme ve düşünme Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

OGLE, D. M. (1986). *K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text*. The Reading Teacher, 39(6), 564-570.

ONAN, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Birlikliklerinin Anlama Kazanımlarını (Okuma/Dinleme ve düşünme) Geliştirmedeki Rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

OSADA, N. (2004). *Çizelgening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years*. Dialogue, 3, 53-66.

ÖĞÜN (2015), *Türkçe 6 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara

ÖMEROĞLU, E. (1990). *Ana eğitim kurumuuna Giden 5- 6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Ana eğitim kurumuuna Giden 5- 6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Ankara : Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

ÖZ, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi (4. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZBAY, M. (200). *Bir dil kabiliyeti olarak dinleme ve düşünme eğitimi*. Ankara: Akçağ Basım Yayımları.

ÖZBAY, M. (2001). *Türkçe öğretiminde dinleme ve düşünme kabiliyetini geliştirme yolları*. çeşitk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 589(1), 9-14.

ÖZBAY, M. (2001). *Türkçe Öğretiminde Dinleme ve düşünme Kabiliyetini Geliştirme Yolları*. çeşitk Dili Dergisi, 589. 9-14.

ÖZBAY, M. (2005). *Bir dil kabiliyeti olarak dinleme ve düşünme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayımları.

ÖZBAY, M. (2005). *Bir dil kabiliyeti olarak dinleme ve düşünme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayımları.

ÖZBAY, M. (2005). *Bir Dil Kabiliyeti Olarak Dinleme ve düşünme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayımları.

ÖZBAY, M. (2010). *Anlama Teknikleri: II Dinleme ve düşünme Eğitimi (2. baskı)*. Ankara: Öncü Basımevi.

ÖZBAY, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). *Türkçe öğretim programlarının dinleme ve düşünme kabiliyeti açısından değerlendirilmesi*. Turkish Studies, 7 (1), 87-97.

ÖZÇELİK, D.A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. ÖSYM Yayımları.

ÖZDEMİR, S. M. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Kazanımlarının Çeşitli Değişkenler açısından Değerlendirilmesi*. çeşitk Eğitim Bilimleri Dergisi , 297-314.

ÖZDOĞAN-Demirci, Ş. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Dinleme ve düşünme Kazanımlarının Geliştirilmesi: Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZELİRİCİ, Ö. K., & SADIK, F. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü Dergisi , 195-210.

- ÖZER, K. (1995). *İletişimsizlik Kabiliyeti*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- PEARSON, P. D. and Fielding, L. (1982). *Research Update: Çizelgening Comprejen-sion*. Language Arts, 59(6). 617-629.
- QUANDT, I. J. (1983). *Language Arts for the Child*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- RASINSKI, T. V. (1990). *Effects of Repeated Reading and Çizelgening-While-Reading on Reading Fluency*. The Journal of Educational Research, 83(3), 147-150.
- ROBERTSON, A. K. (1999). *Etkili Dinleme ve düşünme*. (çev: E. Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- ROBERTSON, A. K. (2004). *Etkili dinleme ve düşünme*. (E. S. Yarmalı, Çev.) İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- SAYERRS, F., Bingaman, C. E., Graham, R. ve Wheeler, M. (1993). *Yöneticilikte İletişim*. (çev: Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.
- SCHWARTZ, D. (1995). *Ready, Set, Read - 20 Minutes Each Day Is All You'll Need*. *Smithsonian*, 25(11), 82-91.
- SEFEROĞLU, S., & AKBIYIK, C. (2006). *Eleştirel Düşünme ve Eğitimi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 193-200.
- SENEMOĞLU, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuram ve Uygulamaya (20. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- SEVER, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEVER, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEVER, S., (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (5. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SMITH, C. (1993). *How Can Parents Model Good Çizelgening Skills*. Washington: ERIC Clearinghouse. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED376481.pdf> adresinden 16.08.2012 tarihinde alınmıştır.
- SPRING, C. and French, L. (1990). *Identifying Children With Specific Reading Disabilities From Çizelgening and Reading Discrepancy Scores*. Journal of Learning Disabilities, 23(1), 53-58.
- SWAIN, K. D., Friehe, M. and Harrington, J. M. (2004). *Teaching Çizelgening Strategies in the Inclusive Classroom*. Intervention in School and Clinic, 40(1), 48-54.
- ŞAHBAZ-Dağlıoğlu, E. (2014). *İlköğretimTürkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Cem Yayınları.
- ŞAHİN, A., Aydın, G. ve Oğuzhan, S. (2011). *Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenen Metni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29, 29-36.

ŞEN, Ü. (2009). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Zeitschrift für die welt derçesitken Journal Of world Of Turks , 69-89.

TABACHNICK, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. edition.). Boston: Allyn and Bacon.

TAŞER, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

TAŞER, S. (2015). *Konuşma sanatı*. İstanbul: Pegasus Yayınları.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara:çeşitk Dil Kurumu Yayınları.

TEMİZYÜREK, F& A. Balcı (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim eğitim kurumları Türkçe programları*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

TEMUR, T. (2001). *Dinleme ve düşünme kabiliyeti-konu kapsamı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.

TEMUR, T. (2001). *Dinleme ve düşünme Kabiliyeti-Konu Kapsamı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TEMUR, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazineslerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TEMUR, T. (2010). *Dinleme ve düşünme parçalarından önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 303-319.

TEMUR, T. (2010). *Dinleme ve düşünme Parçalarından Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 303-319.

TOK, Ş. (2008). *Yansıtıcı düşünme yi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi*. Eğitim ve Bilim, , 104-117.

TOMPKINS, G. E. (2005). *Language Arts Patterns of Practise* (6. edition). New Jersey: Pearson Publishing.

TOSUNOĞLU, M. (1999). *Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi*. Milli Eğitim Dergisi, (144).

TRINKLE, C. (2008). *Çizelgening Comprehension Leads to Reading Success*. School Library Media Activities Monthly, 24(6), 43-45.

TUMAN, M. C. (1980). *A Comparative Review of Reading and Çizelgening Comprehension*. Journal of Reading, 23(8), 698-704.

TURGUT, M.F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

TÜRK DİL KURUMU (1998), *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

TÜRKYILMAZ, M. (2010). *Bir Ders Aracı Olarak Dinleme ve düşünme Parçalarının Anlamaya Etkisi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 207-220.

TÜZEL, S. (2014). *Dinleme ve düşünme eğitimi*. M. Yılmaz (Ed.) Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde. (s. 17-41). Ankara: Pegem Yayınları.

TÜZEL, S. ve Keles E. (2013). *Dinleme ve düşünme öncesi ve dinleme ve düşünme sonrası verilen soruların 5. öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(23): 27-45.

UMAGAN, S. (2007). *Dinleme ve düşünme*. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 149-163). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

UNGAN, S. (2009). *Dinleme ve düşünme*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 135-161). Ankara: Pegem Yayınları.

ÜNKAPSAM, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3. askı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÜNKAPSAM, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

VIDAL, K. (2003). *Academic Çizelgening: A Source of Vocabulary Acquisition? Applied Linguistics*, 24(1), 56, 7 ve 89.

VIDAL, K. (2011). *A Comparison of the Effects of Reading and Çizelgening on Incidental Vocabulary Acquisition*. Language Learning, 61(1), 219-258.

WEISS, D. H. (1993). *Bellek Güçlendirme Teknikleri*. (çev: Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.

WINN, J. (1988). *Developing Çizelgening Skills as a Part of the Curriculum*, Reading Teacher, 42(2), 144-146.

WISE, C. J., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. and Wolf, M. (2007). *The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Çizelgening*

XIAO-yun, J. & Gui-rong, F. (2011). *Strategies to Overcome Çizelgening Obstacles and Improve the Çizelgening Abilities US-China Foreign Language*, 9(5), 315-323.

YAKICI, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, V.Ş. (2010). *Üniversiteler için Türkçe-1: yazılı anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.

YAKICI, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2005). *Türkçe 2-Sözlü Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.

YALÇIN, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.

YALÇIN, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

YALÇIN, A. (2006). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

YALÇIN, S. K. ve Özek, F. (2006). *Söz Varlığının Temel Dil Kazanımlarının ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri*. Milli Eğitim Dergisi, 35(171), 130-140.

YAMAN, B. (1999). *Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama*

ya Yönelik Akademik Başarıları ve Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

YANGIN, B. (1998). *Dinlediğini Anlama Kabiliyetini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YANGIN, B., (1999). *Türkçe Öğretimi-İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4*. Ankara: MEB Yayıncılık.

YAŞLI, A. (2001). *Öğrenmede Empatik Dinleme ve düşünme ve Öğrenme Güdülenmesine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

YAZKAN, M. (2000). *İlköğretim Eğitim kurumularının 1. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YILDIRIM (2014), *Türkçe 8 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara

YILDIRIM, . A., & ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, A., Doğanay, A. ve çeşitkoğlu, A. (2009). *Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri (2. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, H. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Yetenekleri Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

YILDIRIM, K. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YILDIRIM, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). *Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anamlı Bir Yordayıcısı mıdır ve Yordama Gücü Parçaçesitlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.

YILDIRIM, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. V. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf çeşitk Öğrencilerin Parçaçesitlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.

YILDIZ, C. (2010). *Okuma ve Anlama Öğretimi*. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (s. 115-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

YILMAZ, İ. (2007). *Türkçe Öğretiminde Dinleme ve düşünme Kabiliyetini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

YÜKSEL, H. (2011). *Konuşma ve Dinleme ve düşünme*. U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* (s. 133-188). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Extended Abstract:

New developments are taking place every day at the point of academic teaching of Turkish. The Turkish Academy and foreign scientists who are interested in Turkish are signing different studies in this field. Turkish Turkish Education Turkish education starting in schools and Turkish education with the support of the Academy aims to move to a different point in the work according to the constructivist approach 6-7-8 Turkish course teaching programs are also included. During the preparation of textbooks within this program, the obligation to have at least one listening text and activities supporting it in each theme has been an opportunity to listen and to re-gather attention to all the Angels that individuals have gained by listening. In this curriculum, seven different listening methods are mentioned. These methods are involved in participatory, unattended, taking notes, putting oneself in the place of the speaker (creating affective), creative, selective and critical listening and thinking. It is extremely important to obtain the desired information after listening as well as listening. After the listening activity, the thinking activity, which begins before the birth of the individual and will continue until the end of his life, is a complement to this process. In this context, in this study, which we have done on the contribution of listening activity to thinking ability, it describes the importance of thinking stage as well as listening. 6, 7, 8 in our article. Classroom Turkish lesson it has been determined which methods are included in the listening and thinking parts found in the teacher's guide books, which parts of these methods are applied together, their contribution to thinking education will be expressed by focusing on.

A total of 9 different listening and thinking / tracking methods and techniques and 13 different types of parts were used in 55 "listening and thinking text in all materials, including 6-7-8 Turkish textbooks, student workbooks and teacher manuals of 3 different publishing houses evaluated within the scope of the research. Among them, 11 different types of tracks are used, given that the story and story, interview and conversation meet the same varieties. The story type has been the most used (14 times) in all class levels in listening and thinking parts. It can be considered appropriate that the story, which is one of the event-based writings, is preferred in listening and thinking studies in terms of attracting students' interest and may arouse curiosity about what will happen in the results section in them. But since the separation of four of the six listening and thinking texts in Mone publications Turkish-7 in this variety can cause boredom and boredom in students after a while, it would be appropriate to pay attention to the selection of listening and thinking parts from different varieties." All classes that make up the universe of the study texts at the levels of listening and thinking to looking at; listening and critical thinking 2 of 10 listening and thinking by establishing empathy, effective listening, listening and thinking 1 and thinking 2, attended, unattended 10 listening and thinking, note-taking, listening and thinking 13, selective listening, and thinking 10, thinking of by guessing and listening 3, listening and creative thinking are situated in 3 different parts, we can say that. In the same format, 6 from an equal moment, 8 from an equal trial, 2 from a variety of legends are also mentioned as legends in the form of a conversation (Cem Sagittarius.) 2015; 131)3, 1 in anecdote, 2 stories / stories 14, 6 in anecdote, 1 in a story, 1 in a letter, 1 in a novel, 4 in a conversation / interview, and 7 in a poetic text are included, including the variety. In this case,

we can express that listening and thinking parts are trying to include different parts, and this is a positive choice.”

“Listening and thinking is a listening and thinking in which the listeners are treated impartially, questioned, evaluated, and comparisons are combined from a multifaceted point of view. Questioning is a type of listening and thinking in which mental processes, such as listening and thinking, are intensively used, where the listener tries to find their own truths. This method has been used twice in the studied parts (mystery arc. 6; MEB Sagittarius. 6) in the parts contained in the chat and essay type, instructions and what students should do are expressed”. It should be evaluated that critical listening will have a positive return on the contribution of thinking education and listening method to this in terms of the student’s active mind activity and making a critical interpretation by comparing the speaker with their own knowledge and experience. Empathizing listening and thinking, “it is aimed that the listener puts himself in the place of the speaker to understand what he feels, what experiences his words cover, and how he perceives himself and the world. It’s like listening and thinking, as it happens in the oxen.; Students are asked to better understand what they feel by putting themselves in the place of the speaker or replacing the heroes they listen to/watch. In this way, the student understands events more quickly and learns to evaluate situations from the point of view of the other person. This method of listening (Gizem Sagittarius. 6, 1; MEB Sagittarius. 6, 1, MEB Sagittarius. 7, 2; Cem Yay. 7, 2; Lightning Arc. 8, 2; Universe Sagittarius. 8, 2;) was used 10 times. With this method, the student should not make assessments such as good, bad, right, and wrong about the person with whom he will be emotional, because this form of biased behavior will prevent the other person from understanding this behavior by being informed that it is positive in terms of aiming to gain this behavior.” It should be seen that listening by empathy will have a positive return based on the contribution of thinking education and listening method in terms of the student being in active mind activity, making an empathic assessment by interpreting and comparing the messages coming from him in this context, trying to understand the situation in which the speaker is in.

Unattended “listening and thinking/monitoring is aimed at activating students’ mental activities and thinking about what they are listening/watching. In this range of listening and thinking, it is primarily determined whether the text being listened to speaks of a process or brings an explanation. Then the students “who, what, where, for what time, how? “ in their minds, according to the text and the expected gains from the piece.”they are directed to find answers to such questions. 6 in this variety of listening and thinking. In Grades 2, 7, memoir and story. 4; 8. Classes have been given 10 times, including 1 Myth 3 memoir. For listeners, unattended listening and thinking/monitoring are more difficult than participatory listening and thinking. Because in this variety of listening and thinking, listeners are more likely to struggle with their inner world. Attention must be constantly kept alive in order to continue listening and thinking, to compare understood information with its own information, and to be in an information configuration. This is not an easy task. In participatory listening and thinking, the listener is active, if not as much as the speaker; he is involved in the communication process for a while with his feedback, with the questions he asks. Thus, the listener’s attention becomes more vivid (born, 2012, p. 32). Based on this, the application of this

method in different parts can be considered positive from the point of view of attention training”.

Unattended listening management is expressed as a way of listening and thinking during listening and thinking, with individuals or students in the environment making the necessary effort to understand what is being said, rather than just hearing it. (Cem Yay, 2015, 91) only Cem Yay to this text. 7 is also included along with the type of Article. It is impossible to predict exactly how much a student who is a listener in this process will actively participate in the process of listening and monitoring thinking. In order to measure whether the text presented is understood by the student after listening, it should be evaluated whether the understanding questions about the text are presented to the student and whether sufficient listening occurs through the answers it gives, whether the data received is adequately examined in the mind and whether the necessary thinking activity is performed. If the student takes place as designed, it may be considered necessary to apply to the need for the variety of parts, as they will participate in the process of thinking and understanding mentally.

“Listening and thinking, it is known that in this type of listening and thinking, the questions that occur in the mind in the process of listening and thinking are transmitted to the speaker, making those who are listening easier to understand and making the source feel listened to.. Mone Yay to this method. Novel and meal bow at 6. In Article 6, 1 is mentioned each time. In this way, a more meaningful communication process will be provided, as the speaker will feel listened to. Participatory listening and thinking / monitoring is used in interactive listening and thinking situations. The effective realization of communication depends on the quality of the interaction between the speaker and the listener. For this purpose, nothing else should be dealt with during interactive listening and thinking, and eye contact should be established with the speaker. In this application, the listener asks the speaker to clarify what he has said, the speaker reflects back his words and feelings, and summarizes his ideas and feelings 6. the use of this at grade level can be considered as positive in terms of warming students to the second-tier education system. Because when it comes to the place, the speaker’s words are summarized or given with the feedback that needs to be said. ” “I didn’t quite understand what you were saying, taking notes or intervening while the listener would ask questions to find a solution to a problem in their mind, make a request, or make the subject more understandable. Can you tell more clearly?”etc. he can ask questions. In this form, it can be considered as spreading in terms of actively participating in the course.

Listening and thinking by taking notes is a method in which “those who are listened/watched take notes to make it easier to understand and remember. Students should be reminded of the considerations they should pay attention to when taking notes. Students should take notes in a way that makes it easier for them to achieve their goals, pay attention to keywords, determine the main idea, and note original expressions and beautiful words will determine the quality of the notes that are kept. This method is 1 memoir in 6 classes, 1deneme, 1 Article, 1 chat; 2 essays in 7 classes, 1 letter, 1 + 1 Story-Story, 1 makele; In 8 classes, 1 Paragraph, 1 interview and 1 makel, a total of 13 times referred to as listening and thinking / monitoring management is included. The use of this method can only be achieved if it is supported by the follow-

ing birches. Based on this, it is not enough to say to the student” “take note of what you are listening to” in order for the method of listening and thinking to be successful by taking notes, for this, students should be given effective note-taking training. Kocadam (2011) concluded that “listening and thinking achievements of students who were trained in listening and thinking by taking notes in the research that he planned as an experimental study with a control group were at a higher level than students who were not given this training. The student should not be limited to classical note-taking techniques, the student should be taught as different note-taking techniques as possible and should be provided to apply it. Aydin (2009) concluded that students who used the mind mapping method were more successful in remembering The listened text than students who used the classical note-taking technique in their study to determine whether there is a difference between the mind mapping note-taking technique and the classical note-taking techniques in understanding and remembering The listened parts. In evaluating the selection of this method, it is necessary to” maintain the necessary guidelines on the axis of providing information to students in Ökks in order to take effective notes.”

Selective listening and thinking/monitoring are combined with “selecting those who respond to interests and needs from among those who are listened to/watched. This method; 2 poems in 6 classes, 1 Story, 1 Travel Letter; 7. 1 chat in Classes, 1 story; 8. In the classes, 1 poem, 1 Essay, 1 Article, 1 memoir was applied a total of 10 times. According to the Turkish language curriculum (MEB, 2006, p. 63) it has been stated that this method of listening and thinking/monitoring can be applied in two forms; firstly, ; before the listening and thinking event, students are asked to listen and think/follow in order to find the answers to these questions by giving questions. Second, only these parts are carefully listened/monitored by selecting one or more parts from The listened or watched according to the purpose of listening and thinking. It can be considered” necessary for the method to achieve its purpose “ to clearly and clearly include the guidelines in this direction in the ökks.

Listening and thinking by guessing “has been used only in books prepared by MEB DK yainevi as a method of listening and thinking in which the reader stops at certain parts of the text and asks listeners to predict what will happen next. (MEB 6, 2015; 278 / MEB 7, 2015; 229 / MEB 8, 2015, 241) in these parts, certain places are marked and students are asked to make predictions and compare these predictions with the normal course of the story or legend. It can be considered” positive “ in terms of keeping the student’s attention alive and developing their imagination.

Creative “ listening and thinking seems to be the same as listening and thinking by predicting in terms of applying the participatory variety. Both types of this method aim to generate ideas by interpreting what students are listening/watching. Creative listening and thinking method 6. Spread Meals In Classrooms. 1, 8. Mone Sagittarius in classrooms. 1 interview Variety and Universe Sagittarius. 1 has been used in a variety of poems. It can be applied in two forms: participatory and unattended. New thoughts and dreams are produced from the speaker’s words when they are applied in the form of unattended listening and thinking/monitoring. When it is applied in the form of listening and thinking/monitoring with participation, the thoughts and Dreams produced from the speaker’s words are expressed. Leading questions are asked

or encouraging words are said to comfort the speaker and encourage creative thinking. Because it is evaluated in this context, it has a similarity to listening and thinking by predicting, but it seems that it is not exactly the same. Both methods of listening and thinking should be considered” useful in terms of improving the potential of students to generate ideas.”

In the textbooks included in the research, we evaluated the parts contained in “listening and thinking / tracking methods “ in terms of the number of words, and the shortest text was 77 and the longest text was 2245 words. It is the spring of the MEB of both extremes. It appears to be at 7. Listening to prevent getting bored and thinking of parts in terms of Grade Level students finish in a reasonable amount according to the number of words to be considered” students from both texts and listening thinking skills the activity of both axes can be evaluated in terms of providing greater benefits to contribute.

