

PAPER DETAILS

TITLE: Okuma Egitiminde P4C Temelli Soru Sorma Egitiminin Isbirlikli Öğrenmeye Etkisi

AUTHORS: Suna ÖZCAN,Muhammed Eyyüp SALLABAS,Savas AKGÜL

PAGES: 327-346

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2266083>



Okuma Eğitiminde P4C Temelli Soru Sorma Eğitiminin İşbirlikli Öğrenmeye Etkisi*

*Suna ÖZCAN***

*Muhammed EYYÜP SALLABAŞ****

*Savaş AKGÜL*****

Öz

Bu araştırmanın amacı felsefe temelli Türkçe öğretiminin soru sorma ve işbirlikli öğrenme becerilerine olan etkisini ortaya koymaktır. Belirtilen durumdan hareketle okuma eğitimi derslerinde P4C temelli soru sorma etkinliklerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve işbirlikli öğrenme becerilerine olan etkisi belirlenmiştir. Mevcut çalışma karma araştırma yönteminin iç içe karma deseni ile desenlenmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak işbirlikli öğrenme ölçeği kullanılırken nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. İç içe karma desen ile yapılan uygulamalar neticesinde okuma eğitiminde uygulanan P4C temelli soru sorma etkinliklerinin okuduğunu anlamada ve işbirlikli öğrenmenin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşlerinin de nicel verileri destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe (P4C), okuma eğitimi, işbirlikli öğrenme

The Effect of P4C Based Questioning Training on Cooperative Learning in Reading Education

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of philosophy-based Turkish teaching on asking questions and cooperative learning skills. Based on the stated situation, the effect of P4C-based questioning activities on reading comprehension and cooperative learning skills of secondary school 5th grade students was determined. The present study was designed with the nested mixed pattern of the mixed research method. While the cooperative learning scale was used as a quantitative data collection tool, a semi-structured student interview form was used to collect qualitative data. As a result of the applications made with the nested mixed pattern, it was seen that the P4C-based questioning activities applied in reading teaching were effective in the development of reading comprehension and cooperative learning. It was determined that students' views also support the quantitative data.

Keywords: philosophy for children (P4C), reading education, cooperative learning

* Bu çalışma, Prof Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş danışmanlığında ve Dr. Öğr. Üyesi Savaş Akgül eş danışmanlığında Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen "Felsefe Temelli (P4C) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri ile Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, ozcan12suna@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-9461-5732

*** Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, sallabas@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4346-4385

**** Dr. Öğretim Üyesi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, sakgul@biruni.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-0436-2765

Giriş

Eğitimde iletişimi sağlayan, öğrenme sürecini şekillendiren unsurların başında dil gelmektedir. Dil vasıtasıyla iletişim kurar, bilim, sanat, edebiyat, kültür ile bütünleşiriz. Bu durum dili yaşamın temel unsuru hâline getirmektedir. Aksan (1998) dilin bilim, kültür, sanat, teknik gibi unsurlarla bağlantısı olduğunu belirtirken aynı zamanda bu alanların da temeli olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla dil becerisi gelişmiş bireylerin gerek akademik yaşamda gerekse sosyal yaşamda daha başarılı olabileceğini belirtmek mümkündür. Okuma becerisi gelişmiş bireyler metindeki sözcüklere odaklanmak yerine üst düzey düşünme becerilerinden hareketle iletiyi analiz etme eğiliminde olmaktadır. Bu durum aynı zamanda emek ve zamandan tasarruf etmelerini sağlamaktadır (Yılmaz, 2008; Yıldız, Akyol, 2011). Okuduğunu anlama sürecinde okuyucu ön bilgilerinden hareketle yazılı kodları çözmekte ve çözdüğü kod ile ön bilgileri birleştirip yeni bir yapılandırma sürecine geçmektedir. Kod olarak nitelendirilen dilsel yapılardan oluşan kelimeleri, cümleleri, paragrafları bütünleştirip genel anlamsal yapıya ulaşan okuyucu hedeflenen eylemi gerçekleştirme başarısını elde etmektedir (Arıcı, 2015; Mete, 2012; Yılmaz, 2008; Aksaçoğlu, Yılmaz, 2008).

Okuyucunun üst düzey anlama becerisi ön bilgilerinin zenginliği ile yakından ilgilidir (Sever, 2013; Mete, 2012; Wang & Guthrie. 2004). Bu nedenle erken yaşlardan itibaren okuyucunun geniş ön bilgi dağarcığına sahip olabilmesi için zengin uyarıların olduğu bir yaşam alanı ile tanıştırılması gerekmektedir. Okuma becerisi gelişmeyen bireyler ileriki süreçlerde akademik alanda başarısızlıklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Güneş, 2012). Bu durum bireyin gerek bireysel gerekse toplumsal alandaki gelişimini olumsuz etkilemektedir. İfade edilen sorunların yaşanmasını önlemek adına erken yaşlarda üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek okuma eğitiminin verilmesi zorunluluk arz etmektedir.

Okuma becerisinin gelişimi ve bunun diğer üst düzey düşünme becerilerini etkilemesi güçlü bir eğitim temeli gerektirmektedir. Bu nedenle okuma eğitiminde yararlanılabilecek alanlardan birinin de felsefe olduğu ifade edilebilir. Felsefe dilin gelişiminde önemli bir role sahipken özellikle üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine hizmet eden önemli bir eğitim metodu haline gelmiştir. Bunlardan biri de Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimidir.

Felsefenin temel alınarak öğretim programlarının yapılandırılmasına yönelik önemli çalışmalar yürütmüş olan Lipman ve Sharp tarafından 1974 yılında Çocuklar için Felsefe (P4C) (Philosophy for Children) eğitim programı hazırlanmıştır. Bu programın amacı öğrencilere özenli düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iş birliği ile ileri düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır (Lipman, 2003, aktaran, Mutlu, 2017; Murriss, 2000; Lipman, 1998; Lipman, 1976). Lipman bu temel becerilerin geliştirilmesinin önemini vurgularken aynı zamanda bunların birbirleriyle olan bağlantılarından dolayı ortaya çıkan ileri düzey düşünme ve sosyal becerilerin de önemine dikkat çekmektedir. Bu becerilerin gelişimi ile açık bir şekilde programda ifade edilmeyen akademik, sosyal, bireysel gelişimlerin de önü açılmıştır (Boyacı, Karadağ, Gülenç, 2018; Bakır, 2018; Lipman, 2003, akt. Mutlu, 2017; O’Riordan, 2013). Eleştirel düşünme, özenli düşünme, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı düşünmeyi felsefe temelli bir yaklaşımla geliştirmeyi amaç edinen bu programdaki eleştirel düşünme ile belirli bir bağlama hassasiyet gösteren, belirli bir tutarlılıkla ilerleme kaydeden, derin düşünceleri temel alan, öz düzenlemeler yapan, belirli ilkeler doğrultusunda ilerleme kaydedip bunlardan hareketle yorum ve değerlendirmelerde bulunan; özenli düşünme ile değer gösteren, normatif, empatik olan; yaratıcı düşünme ile imgesel, bütünsel, yenilikçi düşünme becerisi gelişmiş bireylerin topluma kazandırılması amaçlanmaktadır. İşbirlikli öğrenme ile 21. yüzyılın gerektirdiği takım çalışması, birlikte öğrenme gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

İşbirlikli öğrenme 1920’lerde ortaya çıkan bir kavram olmuştur. İşbirlikli öğrenme kavramı Piaget ve Vygotsky’nin ortaya koydukları eğitsel yaklaşımlara dayanmaktadır. Buna göre işbirlikli öğrenme var olan bir sorunun açıklığa kavuşturulması için birden fazla kişinin bir araya gelerek ortaklaşa eyleme geçmeleri anlamına gelmektedir (Soller, 2001). Eğitim-öğretim sürecinde işbirlikli öğrenme aracılığıyla öğrenciler kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etme imkânı elde ederler. Çünkü kafa karıştırıcı ya da diğer bir deyişle karmaşık problemlerle karşılaşan öğrenci bunu çözmek için elinden gelen çabayı göstermesine karşın bir sonuca ulaşamayınca içinde bulunduğu grubun üyelerinden destek alıp problemin çözümüne yönelik daha sağlam adımlar atabilir. Bu şekilde işbirlikli öğrenme öğrenciler arasında olumlu bağlılıkların gelişimini sağlayarak daha hızlı ve etkili bir şekilde

öğrenmelerine fırsat tanımaktadır (Soller, 2001; Artzt & Newman, 1990; Uysal, 2009; Johnson, Johnson & Smith, 1998). Eğitim – öğretimin temel özelliklerinden biri de gruplar hâlinde gerçekleştirilen eylemlerdir. Bir şeyleri öğrenmek için, ortak bir amaç için bir araya gelen öğrencilerin öğrenmeyi öğretmen vasıtası ile gerçekleştirirken aslında kendi akranlarından da öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Burdett, 2003). Bu süreçte öğretmenlerden ve akranlardan yeterli veri sağlanırsa öğrenme süreci daha verimli bir hâle dönüşmektedir. Böylece öğrenci – öğrenci etkileşimi yeni öğrenmeler için elzem durumlar oluşturmaktadır. Okuma becerisinin gelişimine yönelik yapılan eğitimlerde felsefi yaklaşımlardan yararlanırken öğrencilerin etkileşim halinde ilerleme kaydetmeleri öğrenme sürecinin daha verimli geçmesini sağlayacaktır.

Okuma eğitiminde öğrencilerin hem üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi hem de akademik gelişimleri için sistemli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alacak öğretim programlarının oluşturulması gerekmektedir (Sallabaş & Özcan, 2020). Öğrenciler alıcı dil becerilerinden olan okuma becerilerini geliştirirken aynı zamanda soru sormanın önemini bilecek, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel faaliyetleri harekete geçirebilmektedirler. Öğrenmelerini yapılandırırken aynı zamanda akranları ile iş birliği içerisine girip hem sosyal becerilerini geliştirecek hem de akademik becerilerini geliştirecek eylemlere ihtiyaç duymaktadırlar (Soller, 2001). Sosyal birer varlık olan insanlar etkileşimle birlikte öğrendiklerini daha iyi bir şekilde yapılandırmakta, kendi öğrendiklerinden daha fazla zevk almaktadır. Bu öğrendiklerinin kalıcı olması, transfer edilebilir olması işbirlikli öğrenmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler işbirlikli öğrenme ile okuma eğitimi alırken dil becerilerinin olanaklarından düz bir eğitiminden alınabileceklerden çok daha fazlasını öğrenebilme olanağına sahip olmaktadır. Sosyal öğrenme öğrencinin akademik becerisini geliştirirken öğrencinin öz farkındalık kazanması, arkadaşlarının düşünme biçimlerinden, akademik başarılarından faydalanması kaçınılmaz olmaktadır (Özcan, 2018). Çağımızda sorular cevaplardan çok daha büyük bir önem arz etmektedir. Soru sorarak, sorgulayarak öğrenmeyi gerçekleştiren çocuklar verilene değil alınması gerekene yönelik adım atma eğiliminde olurlar. Öğrenmenin bir süreç olduğunu ve yaşam boyunca bunun sorularla anlam kazanabileceğinin bilincindedirler. Bu nedenle soru sormanın sorgulamanın iyi bir şekilde yapılandırılabilmesi, farkındalık kazandırılabilmesi felsefe temelli okuma eğitimi ile mümkün olabilmektedir. Öğrenci dilin olanaklarını kullanırken felsefenin sunduğu eşsiz sorgulama dünyasının da kapılarını aralama olanağı elde etmektedir. Bir taraftan okuma becerisinin sunduğu dil ötesi öğrenme olanağı diğer taraftan felsefenin verdiği sorgulama becerisi etkileşimin olduğu bir ortamda sunulursa öğrenmenin sınırları ortadan kaldıracak ve gerek dilsel gerek felsefi gerekse sosyal gelişim için bütün olanaklar öğrencinin gelişimine hizmet edecektir. Bu çalışmada ifade edilen hususların eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik var olan bir eksikliğe vurgu yapılmaktadır. Belirtilen vurgulamalardan hareketle bu araştırmanın amacı okuma eğitiminde felsefe temelli soru sorma öğretiminin işbirlikli öğrenmeye olan etkisini belirlemektir. Bu nedenle mevcut araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe dersinin uygulandığı kontrol grubunun işbirlikli öğrenme becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama becerileri ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Ortaokul beşinci sınıf mevcut öğretime göre okuma eğitiminin gerçekleştirildiği kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut okuma eğitimi dersinin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun işbirlikli öğrenme becerileri ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Ortaokul beşinci sınıf mevcut öğretime göre okuma eğitiminin gerçekleştirildiği kontrol grubunun işbirlikli öğrenme becerileri ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe dersinin uygulandığı kontrol grubunun işbirlikli öğrenme becerileri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu nitel sorulara yanıt aranmıştır:

1. P4C'yi temel alan soru sorma etkinlikleri işbirlikli öğrenmede öğrencilere sağladığı katkılara dair öğrenci görüşleri nelerdir?
2. P4C'i temel alan soru sorma etkinliklerinin okuduğunu daha iyi anlamalarında sağladığı katkılar hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?
3. P4C'i temel alan soru sorma etkinliklerinin soru sormayı daha iyi yapılandırmalarında sağladığı katkılar hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?
4. P4C'i temel alan soru sorma etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada sağladığı katkılar hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada felsefe temelli (P4C) soru sorma öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme becerilerine olan etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönteminin gömülü deseni temel alınmıştır. İç içe karma deneysel metodolojinin benimsendiği bu çalışmada P4C temelli soru sorma etkinliklerinin işbirlikli öğrenme becerisine olan etkisini belirlemek ve katılımcıların görüşlerini ortaya koymak adına nicel bir deneyin içine nitel veri toplama yerleştirilmiştir (Cresswell, 2012). Çalışmanın verileri eşit olmayan ağırlıkta üç noktada nicel bölüm vurgulanarak toplanmıştır. NİCEL (nitelik) = ön test, NİCEL= son test, nitelik= yarı yapılandırılmış görüşmeler.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın örneklem grubunu 2020-2021 eğitim – öğretim yılında İstanbul'da MEB'e bağlı bir ortaokulda eğitim görmekte olan 40 kişilik deney, 40 kişilik kontrol olmak üzere 80 kişilik ortaokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar rastgele örnekleme ile deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubuna nicel verilerin toplanması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmanın sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile de deney grubundan nitel veriler toplanmıştır. Tüm süreç boyunca katılımcıların gönüllülükleri esas alınmıştır. Nitel görüşmenin kriteri deney grubunda yer alıyor olmak olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

İşbirlikli Öğrenme Becerisi Testi: Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak işbirlikli öğrenme becerisi testi uygulanmıştır. Burak (2020) tarafından geliştirilen “İşbirlikli Öğrenme Becerisi Testi” 8-11 yaş aralığındaki çocukların işbirlikli öğrenme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. İşbirlikli Öğrenme Becerisi Testi dörtlü likert tipi olup “1= Hiçbir Zaman”, “2= Ara Sıra”, “3= Çoğunlukla”, “4= Her Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 iken alınabilecek en yüksek puan 68 olarak belirlenmiştir. Mevcut ölçek “birlikte çalışma becerileri”, “gruba yansıtma”, “olumlu bağlılık” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. “Birlikte çalışma becerileri” alt boyutundan 9 ile 36 arasında puan alınabilmektedir. “Gruba yansıtma” alt boyutunda ise 4 ile 16 arasında puanlanmaktadır. “olumlu bağlılık” alt boyutunda da 4 ile 16 arasında puan alınmaktadır. Ölçekte yer alan “İşbirlikli öğrenirken sadece kendi başarımlar için çalışırım” maddesi ters madde olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı sıra ile “birlikte çalışma” alt boyutu için .83; “yansıtma” alt boyutu için .64; “olumlu bağlılık” alt boyutu için .61 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırma kapsamında Cronbach Alfa

güvenirlilik katsayısı ise sıra ile “birlikte çalışma becerileri” alt boyutu için .65, “gruba yansıtma” alt boyutu için .82, “olumlu bağlılık” alt boyutu için .74 ve ölçeğin genelinde ise .98 olarak belirlenmiştir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması, öğrenci ve öğretmen ön görüşmeleri, deney sürecinde yapılan gözlemler ve gözlem notları, öğrenci portfolyolarından hareketle oluşturulmuştur. Türkçe eğitimi alanında 6 uzmanın görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yedi açık uçlu sorudan oluşmuştur. P4C temelli etkinliklerin akademik kazançları, zorlayıcı ve zayıf tarafları, eğlenceli ve sıkıcı tarafları, öğrencinin derse karşı olan tutumunu, okuma becerisine olan katkılarının belirlenmesi amaçlanarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrencilerin tümü ile görüşme yapılmadan önce 3 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen dönütlerle düzenlemeler yapılmış ve son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deney grubundaki öğrencilerden veriler elde edilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma problem durumunun belirlenmesinde öğrenci, öğretmen, veli, idareci görüşleri belirleyici olmuştur. Ayrıca alan ve saha çalışmaları, literatür taramaları eksikliğin ortaya konulmasını sağlayan unsurlardan olmuştur. İlgili araştırmaların ardından rastgele seçilen deney ve kontrol gruplarının denklik durumlarını belirlemek adına ön testler uygulanmıştır. Grupların denklikleri belirlendikten sonra betimsel ve normal dağılım analizleri gerçekleştirilmiş, bu doğrultuda deneysel çalışmanın başlatılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri işbirlikli öğrenme ölçeği ile elde edilirken nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışmada deney grubuna okuma eğitimi derslerinde haftanın iki günü iki ders saati olmak üzere dört saat 8 hafta boyunca P4C’yi temel alan soru sorma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmadan önce grupların denklik durumları, betimsel analizleri, normal dağılım testleri yapılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının betimsel analiz sonuçları, normallik ve denklik değerleri şu şekildedir:

Tablo 1.

Deney Grubunun İşbirlikli Öğrenme Becerilerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	n	Min.	Max.	X	ss
Birlikte Çalışma Becerileri	40	1.44	4.00	2.6056	.54197
Gruba Yansıtma	40	1.50	3.50	2.4313	.55466
Olumlu Bağlılık	40	1.25	3.75	2.4000	.62224
İşbirlikli Öğrenme Genel	40	1.53	3.65	2.5162	.47798

Deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme alt boyutlarından elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 1’de gösterilmiştir. Üç alt boyuttan oluşan işbirlikli öğrenme ölçeği 2.5162 ortalamaya sahiptir.

Tablo 2.

Kontrol Grubunun İşbirlikli Öğrenme Becerilerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	n	Min.	Max.	X	ss
Birlikte Çalışma Becerileri	40	2.11	4.00	.59383	.59383
Gruba Yansıtma	40	1.50	4.00	2.8750	.62275
Olumlu Bağlılık	40	1.50	3.50	2.8625	.54287
İşbirlikli Öğrenme Genel	40	2.06	3.82	3.0279	.47059

Kontrol grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme ve alt boyutlarından elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir. Üç alt boyuttan oluşan işbirlikli öğrenme ölçeği 3.0279 ortalamaya sahiptir.

Tablo 3.

Deney Grubunun İşbirlikli Öğrenme Becerilerine Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		X	Medians		Skewnes	Kurtosis
	statistic	n	p				
Birlikte Çalışma Becerileri	.946	40	.057	2.6056	2.6111	.068	.925
Gruba Yansıtma	.933	40	.020	2.4313	2.2500	.233	-1.163
Olumlu Bağlılık	.964	40	.221	2.4000	2.5000	-.031	-.665
İşbirlikli Öğrenme Genel	.976	40	.544	2.5162	2.5294	.012	.207

Tablo 3’teki verilerin dağılımını belirlemek üzere Shapiro- Wilk analizi yapılmıştır. Bu analiz biçimi katılımcı sayısının 50’nin altında olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Deney grubundaki katılımcı sayısı 50’nin altında olduğu için tercih edilmiştir. Shapiro- Wilk analizi sonucunda ortalama ile medyanın birbirine yakınlığı, basıklık ile çarpıklık değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında olma gerekliliği (George, Mallery, 2010) dikkate alındığında bu araştırmada elde edilen değerlerin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir. Bu veriler dikkate alındığında normal dağılım analizleri gerçekleştirilebilir.

Tablo 4.

Kontrol Grubunun İşbirlikli Öğrenme Becerilerine Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		X	Medians		Skewnes	Kurtosis
	statistic	n	p				
Birlikte Çalışma Becerileri	.965	40	.238	3.1667	3.3333	-.558	-.881
Gruba Yansıtma	.974	40	.484	2.8688	3.0000	-.345	-.018
Olumlu Bağlılık	.958	40	.147	2.8688	3.0000	-1.088	.752
İşbirlikli Öğrenme Genel	.980	40	.681	3.0235	3.1471	-.613	-.469

Tablo 4’teki verilerin dağılımını belirlemek üzere Shapiro- Wilk analizi yapılmıştır. Bu analiz biçimi katılımcı sayısının 50’nin altında olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Kontrol grubundaki katılımcı sayısı 50’nin altında olduğu için tercih edilmiştir. Shapiro- Wilk analizi sonucunda ortalama ile medyanın birbirine yakınlığı, basıklık ile çarpıklık değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında olma gerekliliği (George, Mallery, 2010) dikkate alındığında bu araştırmada elde edilen değerlerin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir. Bu veriler dikkate alındığında normal dağılım analizleri gerçekleştirilebilir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Betimsel Analiz Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Deney	40	.23	.77	.4909	.14008
Okuduğunu Anlama	Kontrol	40	.18	1.00	.5591	.13894

Deney ve Kontrol Gruplarının Normal Dağılım Testi

Okuduğunu Anlama	Deney	.975	40	.502	.9283	.9667	.015	-.719
Okuduğunu Anlama	Kontrol	.957	40	.137	.5545	.5455	.204	-.884

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Test Denklik Durumları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney	40	.5784	.12222	78	-.276	.784
	Kontrol	40	.5852	.09775			

Olağan gelişim gösteren deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinin bütününden aldıkları ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız örneklem t testi Tablo 22’de gösterilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanları arasındaki fark istatistiksel anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının İşbirlikli Öğrenme Ön Test Denklik Durumları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Birlikte Çalışma Becerileri	Deney	40	2.4000	.58780	78	.535	.594
	Kontrol	40	2.3313	.56156			
Gruba Yansıtma	Deney	40	2.6056	.52717	78	.420	.676
	Kontrol	40	2.5583	.47773			
Olumlu Bağlılık	Deney	40	2.4375	.53932	78	.112	.911
	Kontrol	40	2.4250	.45714			
İşbirlikli Öğrenme	Deney	40	2.5176	.45937	78	.450	.654
	Kontrol	40	2.4735	.41721			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme testinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre Tablo 5’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının işbirlikli öğrenme ve alt boyutları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Verilerin Analizi

Nicel Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 20. paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılacak nicel analizlere karar verilmeden önce deney ve kontrol gruplarının denklik durumlarına, betimsel analiz sonuçlarına, normal dağılımlarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bağımsız örneklem t testinin yapılmasına karar verilmiştir.

Nitel Veri Analizi

Nitel verilerin analizi için tema ve kodların oluşturulmasına yönelik literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından elde edilen verilerden hareketle ön analizi gerçekleştirilmesine yönelik tema ve kodlar listesi oluşturulmuştur. Verilerin iç ve dış bütünlüğünün sağlanmasına yönelik kategori homojenliği ve kategoriler arası heterojenliğinin sağlanmasına yönelik kontroller gerçekleştirilmiştir (Patton, 2002). Tema ve kategorilerin oluşturulmasına yönelik kodlamaların yapılmasında sorulan sorular belirleyici olmuştur. Gözlem, görüşmelerden elde edilen notlar, araştırmacının süreç boyunca elde ettiği yeni fikirler kodlamaların yapılma sürecinde araştırmacıya destek olmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla deney grubundaki öğrencilerden elde edilen veriler doygunluk noktasına gelene kadar kodlanmaya devam edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada Kullanılan Okuma Metinlerinin Seçimi

Araştırmanın amacı doğrultusunda okuma becerisine yönelik kullanılacak metinlerin belirlenmesinde Türkçe Öğretim Programında yer alan 5. sınıf okuma becerisi kazanımları ve P4C’nin geliştirmeyi amaçladığı işbirlikli öğrenme, özenli düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kazanımlar dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda belirlenen kazanımlara uygun olduğu düşünülen araştırmada kullanılacak metinlerin üç katı metin seçilmiştir. Türkçe okuma becerisine yönelik derslerde kullanılması planlanıp uzman görüşüne sunulan bu metinler arasından şunlar kabul edilmiştir: Alara’nın Partisi, İyi Nedir Kötü Nedir?, Bölüşmek Kolay Değildir, Büyük Söz, Kurtuldu, Eleştirel Zekâ, Benim Yerime Sen Karar Versen, Alara’nın Partisi. Seçilen

bu okuma metinleri Günışığı Yayınları tarafından Türkçeye çevrilen ve dünyada birçok dile çevrilen, çocuklara felsefeyi sevdirmenin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen “Çıtır Çıtır Felsefe Serisi’nde yer alan metinlerden seçilmiştir. Araştırmanın etkinliklerinin geliştirilmesinde kullanılmak üzere belirlenen bu metinlerin seçiminde görev alan 10 uzmandan üçü eğitim programları ve öğretimi, dördü sınıf eğitimi, beşi ise Türkçe eğitimi alanlarında eğitim almışlardır. Etkinliklerin geliştirilmesinde kullanılması amaçlanan etkinliklere dair uzman görüşü dereceli puanlama anahtarı vasıtası ile alınmıştır. Dereceli puanlama anahtarı TDÖP 5. sınıf okuma kazanımları ile P4C’nin hedeflediği beceriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Metinlerin değerlendirilmesinde görev alan uzmanlar 1=uygun, 2=kısmen uygun, 3= uygun değil şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır. Uzmanların görüşlerinden alınan sonuçlar şu formül ile hesaplanmıştır:

$$\frac{\text{Toplam Uyuşan Uzman Sayısı} \times 100}{\text{Toplam Uyuşan Uzman Sayısı} + \text{Toplam Uyuşmayan Uzman Sayısı}}$$

Belirlenen okuma metinlerinin uzman görüşünden alınan sonuçlar şu şekildedir: Alara’nın Partisi .82, İyi Nedir Kötü Nedir? .70, Bölüşmek Kolay Değildir 83, Büyük Söz .69, Kurtuldu, 83, Eleştirel Zekâ 1.00, Benim Yerime Sen Karar Versen, .79, Alara’nın Partisi, 1.00 şeklindedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Toplantı Kararı
Karar tarihi= 28. 07. 2021
Belge sayı numarası= 2021/05

Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

P4C’yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön testi ile son testinin işbirlikli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 8.

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney	40	.5784	.12222	78	-3.312	.001
	Deney	40	.6648	.11071			

Deney grubunun ön testi ile son testine dair okuduğunu anlama becerisi arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 8’de gösterilmiştir. Buna göre okuduğunu anlama becerisinin (X= .5784) genelinde deney grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı fark belirlenmiştir (t= -3.312, p<0,05).

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney	40	.6648	.11071	78	2.305	.024
	Kontrol	40	.6148	.08104			

Deney ve kontrol gruplarının son testine dair okuduğunu anlama becerisi arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 9’da gösterilmiştir. Buna göre okuduğunu anlama becerisinin (X= .6648) genelinde deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (t= 2.305, p<0,05).

Tablo 10.

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Kontrol	40	.5852	.09775	78	-1.472	.145
	Kontrol	40	.6148	.08104			

Kontrol grubunun ön testi ile son testine dair okuduğunu anlama becerisi arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 10’da gösterilmiştir. Buna göre okuduğunu anlama becerisinin genelinde kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir (p>0,05).

Tablo 11.

Deney Grubunun İşbirlikli Öğrenme ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Ön Test ve Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Birlikte Çalışma Becerileri	Deney	40	2.4000	.58780	78	-3.023	.003
	Deney	40	2.7563	.45814			
Gruba Yansıtma	Deney	40	2.6056	.52717	78	-.818	.416
	Deney	40	2.6944	.44069			
Olumlu Bağlılık	Deney	40	2.4375	.53932	78	-3.018	.003
	Deney	40	2.7813	.47767			
İşbirlikli Öğrenme	Deney	40	2.5176	.45937	78	-2.264	.026
	Deney	40	2.7294	.37294			

Deney grubunun işbirlikli öğrenme ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 6’da gösterilmiştir. Buna göre birlikte çalışma becerileri (X= 2.7563) alt boyutunda deney grubunun son testi ile deney grubunun son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (t= -3.023, p<0,05). Gruba yansıtma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir (p>0,05). Olumlu bağlılık (X= 2.7813) alt boyutunda deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (t= -3.018, p<0,05). İşbirlikli öğrenme (X= 2.7294) genelinde deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (t= 2.264, p<0,05).

Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C’yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe dersinin uygulandığı kontrol grubunun işbirlikli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Gruplarının İşbirlikli Öğrenme ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Birlikte Çalışma Becerileri	Deney	40	2.7563	.45814	78	3.535	.001
	Kontrol	40	2.4313	.35800			
Gruba Yansıtma	Deney	40	2.6944	.44069	78	1.980	.056
	Kontrol	40	2.5111	.38556			
Olumlu Bağlılık	Deney	40	2.7813	.47767	78	2.369	.020
	Kontrol	40	2.5250	.48964			
İşbirlikli Öğrenme	Deney	40	2.7294	.37294	78	3.200	.002
	Kontrol	40	2.4956	.27296			

Deney ve kontrol gruplarının son testine dair işbirlikli öğrenme ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 7’de gösterilmiştir. Buna göre birlikte çalışma becerileri ($X = 2.7563$) alt boyutunda deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($t = 3.535$, $p < 0,05$). Gruba yansıtma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$). Olumlu bağlılık ($X = 2.7813$) alt boyutunda deney ve kontrol grubunun son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($t = 2.369$, $p < 0,05$). İşbirlikli öğrenme ($X = 2.7294$) genelinde deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($t = 3.200$, $p < 0,05$).

Ortaokul beşinci sınıf mevcut eğitimin yapıldığı kontrol grubunun ön testi ile son testinin işbirlikli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 13.

Kontrol Grubunun İşbirlikli Öğrenme ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Ön Test ve Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Birlikte Çalışma Becerileri	Kontrol	40	2.3313	.56156	78	-.950	.346
	Kontrol	40	2.4313	.35800			
Gruba Yansıtma	Kontrol	40	2.5583	.47773	78	.486	.628
	Kontrol	40	2.5111	.38556			
Olumlu Bağlılık	Kontrol	40	2.4250	.45714	78	-.944	.348
	Kontrol	40	2.5250	.48964			
İşbirlikli Öğrenme	Kontrol	40	2.4735	.41721	78	-.280	.780
	Kontrol	40	2.4956	.27296			

Kontrol grubunun ön test ve son testine dair işbirlikli öğrenme ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 8’de gösterilmiştir. Buna göre birlikte çalışma becerileri alt boyutunda kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$). Gruba yansıtma alt boyutunda kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$). Olumlu bağlılık alt boyutunda kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$). İşbirlikli öğrenme genelinde kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$).

Nitel Bulgular

Tablo 14.

Etkinliklerin Okuduğunu Anlamaya Katkısına Dair Tema ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>Okuduğunu anlama etkinliklerinin faydaları</i>	Vurgulanan iletiyi fark etmeyi sağlaması
	Okuma ve dinleme güçlüklerini gidermesi
	Konu ve ana fikri daha kolay fark etmeyi sağlaması
	Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmesi
	Kavrama becerisini geliştirmesi
	Sınavlarda daha başarılı olmayı sağlaması
	Odaklanma sorununu gidermesi
	Eleştirel düşünmeyi kazandırması
	Bilinmeyen konularda kolaylık sağlaması
	Öz düzenleme becerisini geliştirmesi
	Soru sorma becerisini geliştirmesi
	Etkin katılımı sağlaması
	Eğlenceli ve ilgi çekici olması

Öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen kodlar Tablo 9’da verilmiştir. Ayrıca öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ayrıca odaklanma problemim biraz daha azaldı. Bana çok fazla olumlu özellik kazandırdı.” (Ö23)

“İyi katkı sağladı. Eskiden okuma yanlışlığı yapardım. Bu derste öğrendiğim şeylerden sonra sınavlardan testlerden iyi not aldım. Ondan sonra daha kitap okumam, okuduğumu anlamam gelişti. Test çözerken kendime soru soruyorum.” (Ö11)

“Öğretmenimizle yaptığımız etkinlikler çok güzel ve eğlenceliydi. Bize çok faydası oldu. Ben önceden Türkçe dersi için heyecanlı değildim. Şimdi sadece Türkçe dersinin olmasını istiyorum. Çünkü çok eğleniyoruz. Hem de faydalıyoruz. Artık derslere daha çok katılıyorum. Daha çok faydalıyorum.” (Ö17)

“Ben okuduğum şeyleri, okuma hızını not alırım. Hafta sonunda kontrol ederim. Son zamanlarda okumada baya bir fark attığımı fark ettim. Kısacası evet çok iyiydi. Ayrıca soru oluşturmaya da öğrendim.” (Ö38)

Tablo 15.

Etkinliklerin Bakış Açısı Kazandırma Durumuna Dair Tema ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>Bakış açısı kazandırma</i>	Sorgulayıcı bakış açısı
	Stratejik okumalar kazandırması
	Empati ile yaklaşmayı kazandırması
	Özetleme yapmayı sağlaması
	Olumlu tutum geliştirmesi
	Merak duygusunu geliştirmesi
	Derslerden zevk almayı sağlaması
	Sınıftaki iletişimi güçlendirmesi
	Soru sorma ihtiyacı uyandırması

Türkçe derslerinde uygulanan P4C temelli soru sorma etkinliklerinin öğrencilere bakış açısı kazandırma durumuna yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilere dair kodlar Tablo 10'da verilmiştir. Katılımcıların görüşlerine dair örnekler şu şekildedir:

“Türkçe dersindeki etkinlikler okuduğumu sorgulamamı öğretti. Örneğin okuduğum metnin önemli yerlerini işaretlemeye başladım. Onun dışında çok fazla düşünüyorum. Okuduğumda ya benim hayatım da öyle olsaydı diye düşünüyorum.” (Ö1)

Evet, kazandırdı. Bu derste testlerde hep hayal gücü geliştirdik. Bunlar iyi etki etti. Bakış açısı çok kazandırdı. Hayal gücüm gelişti. O yüzden çok sevdim bu dersi. (Ö21)

Önceden kitap okurken normal okuyordum. Ama şimdi kitap okuyunca birçok şey ve birçok soru soruyorum sorgulayarak okuyorum. (Ö32)

Bakış açım hayal gücümle birleşti ve ortaya evrenden daha üstün beceriler çıktı. Hiçbir zaman bunu denememiştim. Bu muazzam bir duygu. Hayatı önceden siyah beyaz; ama şimdi 1000 farklı renkle görüyorum, dinliyorum ve anlıyorum. (Ö35)

“Okumalar yeni bakış açısı kazandırdı. Daha gelişmemizi sağladı. Normal insanlara artık empati kurarak bakmaya başladık. Daha iyi daha kibar davranıyoruz. İnsanları eleştirmemiz empati kurarak sıkıntılarımızı paylaşabiliriz.” (Ö14)

Tablo 16.

Etkinliklerin Kazandırdığı Beceri Durumuna Dair Tema ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>Etkinliklerin kazandırdığı beceriler</i>	Özetleme yapma
	Sorgulama
	Empati
	Başarı
	Okumadan zevk alma
	Hoş görü
	Sosyalleşme
	Eğlenme
	Zamanı yönetme
	Öz güven
	Çok boyutlu düşünme
	Eleştiri
	Cesaret
	Problem çözme
	Yaratıcılık
	Öz Farkındalık

P4C temelli soru sorma etkinliklerinin öğrencilere ne tür beceriler kazandırdığına yönelik sorulan görüşme formundan elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin birbirlerine saygı duymayı, birbirlerinin sözünü kesmeden dinlemeyi, empati kurmayı, daha cesur bir şekilde sınıf ortamında kendini ifade edebilmeyi, zamanını daha iyi yönetebilmeyi, problemlere farklı bakış açıları getirerek çözümler üretmeyi, üst düzey düşünme becerilerini daha etkin kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu becerilerinin gelişiminde P4C temelli soru sorma etkinliklerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Bana empatiyi, saygıyı, sevgiyi, hoş görüyü, arkadaşlığı, iyi davranmayı, kötü olmamayı öğretti.” (Ö6)

“Eğlendirdi, daha rahat kitap okumamı, daha iyi kavramamı sağladı. Ama biraz zordu. Bunların gelecekte sorulabilecek sorular olduğunu tahmin ediyorum.” (Ö12)

“Bana insanların fikirleriyle bağlantı kurup yeni fikirler ortaya koymayı iyi eleştirinin nasıl yapıldığını, olaylara çok farklı bakış açılarıyla bakmayı, olaylarla bağlantı kurup yeni sorunları çözmeyi ve dinlemenin gerçekten çok önemli olduğunu öğretti.” (Ö21)

“Türkçe dersindeki etkinlikler daha fazla aklımda kalıyor ve daha iyi anlamamı sağlıyor. Cümlelerimi daha iyi telaffuz ediyorum.” (Ö32)

“Artık hayata çok farklı bakıyorum. 1 kelimedenden bambaşka fikirler çıkıyor. Fakat bunu her insan yaşamalı. Ama nasıl? Bence bununla ilgili tüm dillere çevrilebilen en yaygın bir kanal açın. Kanal tüm dünyada aynı şekilde görülsün. Fakat bu mutluluğu engelli vatandaşlar da yaşasın. Bunun için başka bir kanal açabilirsiniz.” (Ö13)

Tablo 17.

Etkinliklerin İlgi Çeken Durumlarına Dair Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar
İlgi çeken durumlar	Demokratik ortam
	İlgi çekici metinler
	İlgi çekici etkinlikler
	Hayal gücüne hitap eden ortam
	Grup/sınıf etkileşimi
	Sorgulama
	Yaratıcı düşüncelerle etkin olma
	Keşif, macera gibi şeylerin olması
	Eğlenceli zihinsel eylemlerin yapılması
	Soru sorup cevaplama
	Heyecan verici olması
	İşbirlikli hareket etme
	Problemlere çözüm bulma

P4C temelli soru sorma etkinliklerinin uygulama esnasında en çok ilgi çeken ve öğrencilerin hoşuna giden taraflarını belirlemek amacıyla yapılan görüşmeden elde edilen veriler Tablo 12’de kod olarak verilmiştir. Etkinliklere dair öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Herkes söz hakkının tanınması daha eğlenceli olması için her şeyin düşünülmesi çok hoşuma gitti.” (Ö12)

“Okuduğumuz hikâyenin baş rolü hakkındaki sorular çözmeyi seviyorum ve metine yeni bir başlık bulmayı ve empati kurarak soruları cevaplama sağladı. Metnin içinden yeni hikayeler çıkarmamı sağladı.” (Ö21)

“Soru sormak ve cevaplamak neden soruları yazmak bunlardan çok hoşlanırdım. Ve metinler eğlenceli olduğu için bazen hep dinlemek istedim.” (Ö31)

“Her şeyi sorgulamak. Soru yazmak. Yani açıkçası artık daha geniş düşünüyorum. Kendimi kısıtlamıyorum. İçimde tutmuyorum.” (Ö11)

Tablo 18.

Etkinliklerin Zayıf Noktalarına Dair Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar
Etkinliklerin zayıf noktaları	Farklı konuların da konuşulması
	Uzayla ilgili etkinliklere az yer verilmesi
	Bilindik konuların da bazen olması
	Tekrarların olması

P4C temelli soru sorma etkinliklerinin uygulandığı öğrenci gruplarının etkinliklerde yetersiz olarak nitelendirilebilecekleri noktaların olma durumuna dair görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 13'te belirtilmiştir. Öğrencilerin etkinliklere yönelik bazı görüşleri şu şekildedir:

"Bu etkinliklerin olmadığı dersleri hiç sevmiyorum. Çünkü dersten hiçbir şey anlamıyorum. Bu yüzden öğretmeni de sevmemeye başlıyorum. Ders böyle etkinliklerle yapılırsa çok daha verimli olur." (Ö1)

"Her şey çok güzeldi. Keşke Türkçe derslerimizin hepsi böyle olsa." (Ö26)

"Hiç olmadı ki. Çünkü düşünmekten sıkılmaya vakit kalmadı. Olacağını da düşünmüyorum. Çünkü bu dersi işlerken her şeyi unutuyorum. Türkçeyi bile. Çok tuhaf ama içimde bırakamadım. Çok eğlenceli. Filozof oldum 10 yaşımda. Hiçbir zaman bu kadar düşünmedim." (Ö21)

"Türkçe derslerinde sıkıldığım anlar olmadı. Tersine Türkçe dersimiz daha da eğlenceli olmaya başladı. Düşüncemizin daha da geliştiğini düşünüyorum." (Ö22)

Tablo 19.

Etkinlik Önerilerine Dair Tema ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>Öğrenci Önerileri</i>	Müzik olması
	Zaten eğlenceli
	Sokak oyunları ekleme
	Duyguların resmedilmesi
	Bu etkinliklerin sürekli yapılması
	Diğer Türkçe derslerinde de yapılması
	Okuma saatleri yerine bu etkinliklerin yapılması

P4C temelli soru sorma etkinliklerinin daha etkili olması için nelerin yapılabileceğine dair öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular kodlar halinde Tablo 13'te belirtilmiştir. Belirtilen konu bağlamında çeşitli öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Uzun süren etkinliklerde hafif bir müzik iyi olabilirdi." (Ö4)

"Her ders Türkçe dersi olsaydı ve bu etkinlikleri hep yapsaydık çok güzel olurdu. Bu derste her şey mükemmeldi. Her şeyi yapıyorduk. Metin dinliyorduk. Yeni ve güzel şeyler yapıyorduk. Yeni bilgiler öğreniyorduk." (Ö32)

"Mesela okulda öğretmen kitap okutuyor. Onu evde de yapabiliriz. Kitap okuma yerine etkinlikler, eğlenceli şeyler yapabiliriz." (Ö34)

"Bence daha eğlenceli bir şey yapacaklarını sanmıyorum. Çünkü zaten en eğlenceli dersi onlar yapıyor." (Ö36)

Katılımcılar etkinliklerin yaşama dair becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme gibi becerilerin gelişiminde de etkili olduğu ifade edilmiştir. Özellikle içe kapanık olan, kendini rahat bir şekilde ifade edemeyen öğrencilerin de etkin katılımında bulunması çalışmanın olumlu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermektedir. Süreç içerisinde gerek Türkçe eğitimine yönelik gerekse işbirlikli öğrenmeye bu olumlu ifadeler çalışmanın belirlenen hedefler doğrultusunda sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Çalışmada kullanılan okuma materyallerinin çok boyutlu düşünme becerilerini tetikleme, disiplinlerarası bakış açısı kazandırmaya açık olması öğrencilerin gelişiminde oldukça etkili olduğu yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Bu durumdan hareketle P4C temelli soru sorma etkinliklerinin öğrencileri olumlu etkilediğini ifade etmek mümkündür.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe dersine dayalı olarak yapılan bu çalışmada okuduğunu anlamada deney grubunun ön testi ile son testi, deney ve kontrol grubunun son testi arasında anlamlı ilişki vardır. Kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında ise anlamlı ilişki yoktur. Bu durum öğrencilerin hazırbulunuşlukları, kendi

potansiyellerini yansıtabilme durumları, derse ve derste kullanılan materyallerden etkilenme durumları ve bunlara benzer sebeplerden kaynaklanma ihtimali söz konusu olabilmektedir. Felsefe temelli okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması bu tür eğitim ortamlarının oluşturulmasının önemini göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisini farklı bir açıdan ele alan Yussuf vd. (2013) duygusal okuryazarlığı temel alan okuduğunu anlama stratejileri öğretimi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Kanmaz (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarına yönelik yapılan eğitim neticesinde deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde ilerleme kaydedilmiştir. Stambaugh (2007) 3, 4, 5. sınıf öğrencilerine uyguladığı okuduğunu anlamaya yönelik program ile okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğunu kaydetmiştir. Murphy vd. (2009) metne dayalı sınıf içi tartışmalar ile okuduğunu anlama diğer bir ifade ile metinlerin anlamlandırılması arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmancının sonunda metne dayalı sınıf içi tartışmaların öğrencilerin okumaya yönelik başarı göstermelerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Mevcut çalışmada kullanılan eğitim yönteminin tartışmaya dayalı olması ve kullanılan eğitim materyalinin okuma metni olması bu çalışmadan elde edilen verilerle paralel sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine dair vurgulamalarda bulunmaktadır. Türkçe dersi ile dil eğitiminin sağlanmasının yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin de harekete geçirilmesi önem arz etmektedir (MEB, 2019). Üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerisinin gelişimine yönelik Belet (2013) tarafından yapılan araştırmada hikâye anlatma yöntemi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu durum öğrencilerin metinlerin okunması esnasında eleştirel bir bakış açısı ile hareket etmelerinin önemini göstermektedir (Kobayashi, 2007).

İşbirlikli öğrenmenin genelinde ve birlikte çalışma, olumlu bağlılık ve gruba yansıtma alt boyutlarında deney grubunun ön testi ve son testi ile deney ve kontrol grubunun son testi arasında anlamlı ilişki varken kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı ilişki yoktur. Bu durum P4C temelli soru sorma etkinliklerinin öğrencilerin öğretim sürecinde aktif kılmasından dolayı işbirlikli öğrenme becerilerinde olumlu gelişimlerin ortaya çıkmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. İşbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimi ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Marzano vd. (2001) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarı düzeylerinde yüksek düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmesi genel olarak işbirlikli öğrenmenin eğitime olan olumlu katkısını ortaya koymaktadır. Puzio & Colby (2013) işbirlikli öğrenmenin üst düzey okur yazarlık becerisine olan etkisini incelemişlerdir. 30 yıl süren boylamsal çalışmada işbirlikli öğrenmeyle sürdürülen eğitimlerden geçen öğrencilerin sistemdeki normal eğitim gören öğrencilerden çok daha yüksek başarılarla sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca dil becerilerinde artış gözlenmiştir. Sözcük dağarcıkları daha gelişmiş, okuduğunu anlama becerilerinde olumlu ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu çalışmanın Türkçe dersine yönelik yapılması, okuma becerisinde de olumlu ilerlemeler kaydedilmesi Puzio & Colby'nin (2013) araştırması ile paralellik arz ettiğini göstermektedir. İşbirlikli öğrenmeye yönelik bir başka çalışmayı Genç (2013) gerçekleştirmiştir. Genç (2013) istasyon tekniği ile öğrenmeye yönelik olan görüşleri belirlemek amacıyla şiir, slogan, hikâye, resim istasyonları oluşan bir eğitim etkinliği gerçekleştirmiştir. Etkinliğin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde işbirlikli öğrenme eğitiminin kendilerinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, öğrenmeye daha istek uyandırıcı olduğu belirlenmiştir. Johnson & Johnson (2002) araştırmasına göre ise işbirlikli öğrenme öğrencilerin bireysel ve sosyal becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahiptir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin birbirlerine karşı daha duyarlı olmalarını, arkadaşlarına karşı daha empatik davranmalarını sağlarken eğitim öğretim sürecinin nitelikli çıktılar sunmasında önemli roller üstlenmektedir (Hanna, 1992, aktaran, Kurtuluş, 1998). Johnson ve Johnson'ın (1994) yaptıkları bir başka araştırmaya göre işbirlikli öğrenme okulların ve eğitimcilerin daha iyi hizmet vermelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü işbirlikli öğrenme öğrencilerin gelişimini sağlarken aynı zamanda toplumsal gelişime de katkı sağlamaktadır. Serin (2014) iş birliğine dayalı öğretim ortamlarının öğrencilerin problem çözme, üstbilişsel düşünme becerilerinin gelişimine daha iyi şekilde etki ettiğini ortaya koymuştur. İşbirlikli öğrenme ile eğitim

gören öğrenciler problem çözmede daha iyi performans sergilerken üst düzey düşünme becerilerini işbirlikli eğitim görmeyen öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Güngör ve Açıkgöz (2006) araştırmasına göre işbirlikli öğrenme okuduğunu anlama ve okumaya yönelik olan tutuma olumlu etki etmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan okuma eğitimleri öğrencilerin daha başarılı sonuçlara ulaşmasını sağlamıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin bireysel ve akademik gelişimlerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bozpolat, 2012) İşbirlikli öğrenme ile Türkçe dersi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan deneysel çalışmada işbirlikli eğitim öğrencilerin Türkçe başarılarını ve Türkçeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Çörek, 2006). İşbirliğine dayalı yapılacak eğitim programları, öğretim süreçleri öğrencilerin gerek kişilik gerek sosyal gerekse akademik başarılarına ciddi katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle eğitimden daha iyi yarar sağlamak adına işbirlikli öğrenme ortamlarının geliştirilip çeşitlendirilmesi önemlidir.

Çalışmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlardan hareketle öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimi için P4C temelli soru sorma etkinlikleri kullanılabilir. Uygulama sürecindeki deneyim ve gözlemlerden hareketle öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimi ve güçlendirilmesi için dikkatleri güçlü tutacak metinlerin seçilmesi, hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması başarının sağlanmasında önemli olduğu ifade edilebilir. Seçilen okuma metinlerinin amaca uygun olmasının yanı sıra dikkati dağıtmayacak uzunlukta olmasına dikkat etmek önemlidir. Öğrencilerin süreç içerisinde etkin olmaları, birbirlerinin fikirlerine dair yorumlarda bulunmaları daha başarılı olmalarında bir ölçüt olabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında sadece 5. sınıfa giden öğrencilere yönelik olması, Türkçe dersinin sadece okuma becerisini temel alması vardır. Çalışma kontrol gruplu bir çalışmadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sadece deney grubundaki öğrencilerle yapılmıştır. Oysa kontrol grubunun normal programla gördükleri eğitimden hareketle görüşleri alınıp karşılaştırmalarda bulunulması nicel verilerden elde edilen bulguların açıklanmasına daha iyi yardımcı olabilirdi. Gerek yarı yapılandırılmış görüşme formu gerekse işbirlikli öğrenme ölçeğinden elde edilen veriler öğrencilerin içten cevap verme durumlarının tam olarak açıklamada yetersiz olabileceği düşünülmektedir.

Türkçe dersinin diğer dil becerilerine yönelik P4C temelli soru sorma etkinlikleri geliştirilebilir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için sınıftaki kişi sayısında sınırlandırmaya gidilebilir. P4C temelli soru sorma etkinliklerin daha etkin şekilde kullanımı için diğer derslerde de kullanılabilir şekilde dizayn edilebilir. Farklı sınıf düzeylerinde de uygulamalar gerçekleştirilebilir. Sınıf seviyesi ile başarı durumu arasındaki ilişki gözden geçirilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Toplantı Kararı

Karar tarihi= 28. 07. 2021

Belge sayı numarası= 2021/05

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın makaleye katkı oranı %25, 3. yazarın katkı oranı %15'tir.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aksaçoğlu, A. G. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanımlarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları ne okumalı? -bir "okuma listesi" önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1-15.
- Artzt, A. F. ve Newman, C. M. (1990). Implementing the standards, cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83(6), 448-52.
- Bakır, O. (2018). Çocuklar için felsefe. *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 13(5), 10-16.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Bilgi*, 59, 67-96.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Burdett, J. (2003). Making groups work: university students perceptions. *International Education Journal*, 4(3), 177-191.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. MA: Pearson Education.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Genç, M. (2013). Çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 188-203.
- George, D., Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Tübar*, XXXII.
- Güngör, A. & Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli Öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355-378.
- Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.
- Jonhson, D. & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pasific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kurtuluş, Y. (1998). *Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme (resim-iş derslerinde bireysel çalışmaların yapılandırılmış grup çalışmaları ile desteklenmesi için işbirlikli öğrenme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 3-5.
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 71(5), 277-280.
- Marzano, R., Pickering, D & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement. *Alexandria, VA: ACD*.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Murphy, P. K., Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the effect of classroom discussion on students' comprehension of text: A Meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764.
- Morris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279.
- Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2, 19-49.

- O’Riordan, N. (2013). *The implementation of philosophy for children in the primary classroom* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Hull, Institute of Education Hull, UK.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Petek Boyacı N., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173.
- Puzio, K. & Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: a meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 339-360.
- Sallabaş, M. E. & Özcan, S. (2020). Analysis of the critical reading and comprehension skills of gifted and normally developed students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 265-283
- Serin, M. K. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Slavin, R. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: evidence from the nest evidence encyclopedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 383-391.
- Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35.
- Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, 12, 40-62.
- Stambaugh, T. (2007). *Effects of the jacob’s ladder reading comprehension program on reading comprehension and critical thinking skills of third, fourth and fifth grade students in rural, title,schools* (Unpublished doctoral thesis). The School of William and Mary.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Wang, J. H., Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between u.s. and chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yussof, Y. M., Jamian, A. R., Hamzah, Z. A. & Roslan, S. (2013). Students’ reading comprehension performance with emotional literacy-based strategy intervention. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 1(1), 82-88.

Extended Abstract

Introduction

Language is at the forefront of the elements that enable communication and shape the learning process in education. Since individuals with advanced reading skills, which are among the basic language skills, are familiar with the words that make up the reading text in education, they focus on understanding, analyzing and evaluating the message in the text, instead of focusing on words without wasting time and effort (Yıldız, Akyol, 2011; Yılmaz, 2008;). In the process of reading comprehension, the reader decodes the written codes based on his prior knowledge and combines the deciphered code with the pre-knowledge and moves on to a new structuring process. The reader, who reaches the general semantic structure by integrating the words, sentences and paragraphs consisting of linguistic structures characterized as code, achieves the success of performing the targeted action (Arıcı, 2015; Mete, 2012; Yılmaz, 2008; Aksaçoğlu, Yılmaz, 2007).

The reader's high-level comprehension skill is closely related to the richness of their prior knowledge (Sever, 2013; Mete, 2012; Wang, Guthrie, 2004). For this reason, from an early age, the reader should be introduced to a living space with rich stimuli in order to have wide pre-knowledge. This is possible in educational environments where questions come to the fore rather than answers structured with philosophy. Philosophy for children (P4C) education approach was also put forward with this idea in mind. The aim of the P4C education program is to equip students with the skills of thoughtful thinking, critical thinking, creative thinking and collaborative and advanced thinking. Lipman, 2003, aktaran, Mutlu, 2017; Murris, 2000; Lipman, 1998; Lipman, 1976). While emphasizing the importance of developing these basic skills, Lipman also draws attention to the importance of advanced thinking and social skills that emerge due to their interconnectedness. With the development of these skills, academic, social and individual developments that are not clearly expressed in the program have been paved (Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018; Bakır, 2018; Lipman, 2003, akt. Mutlu, 2017; O'Riordan, 2013). Thus, with the cooperative learning involved in the process, it is possible for more than one person to come together and take joint action in order to clarify an existing problem (Soller, 2001). Through cooperative learning in the education-teaching process, students have the opportunity to express themselves more easily. Because the student who encounters confusing or, in other words, complex problems, can take more solid steps towards the solution of the problem by getting support from the members of the group he is in, when he cannot reach a result despite his best efforts to solve it. In this way, cooperative learning enables the development of positive commitments among students, allowing them to learn more quickly and effectively (Uysal, 2009; Soller, 2001; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Artzt & Newman, 1990).

In reading education, it is necessary to create systematic curriculums that take into account the needs of students for both the development of high-level thinking skills and academic development of students (Sallabaş & Özcan, 2020). While students develop their reading skills, which is one of their receptive language skills, they will also know the importance of asking questions, and they can activate high-level mental activities such as critical thinking and creative thinking. At the same time, they need action that will improve both social fields and academic schools in entering into peer cooperation (Soller, 2001). Humans, who are social, are somehow structuring their systems together with interaction, and it involves getting more pleasure from their own good. The fact that these learnings are permanent and transferable reveals the necessity of cooperative learning. While students receive reading education with cooperative learning, they have the opportunity to learn much more from the possibilities of language skills than they can get from a formal education. While social learning improves the academic skills of the student, it is inevitable for student to gain self-awareness, to benefit from the thinking styles and academic achievements of their friends (Özcan, 2018).

While using the possibilities of the language, the student also gets the opportunity to open the doors of the unique world of inquiry offered by philosophy. On the one hand, the ability to learn beyond the language offered by the reading skill, on the other hand, if the questioning skill provided by philosophy is presented in an environment where there is interaction, the limits of learning will be removed and all opportunities for linguistic, philosophical and social development will serve to the development of the student.

Method

In this study, it was aimed to determine the effect of philosophy-based (P4C) questioning instruction on the cooperative learning skills of 5th grade students. For the stated purpose, the embedded design of the mixed method, in which quantitative and qualitative methods were used together, was based. In this study, in which a mixed experimental methodology was adopted, qualitative data collection was placed in a quantitative experiment in order to determine the effect of P4C-based questioning activities on cooperative learning skills and to reveal the opinions of the participants (Cresswell, 2012).

Result and Discussion

Within the scope of the research, there was a significant difference between the post-tests of the experimental and control groups in favor of the experimental group in general and in all sub-dimensions of the cooperative learning scale. There was a significant difference in the general and all sub-dimensions of cooperative learning in the pre-test and post-test of the experimental group. There was no significant difference between the pre-test and post-test of the control group. Slavin (2013) revealed in his research that cooperative learning was highly functional in the development of students' higher-order thinking skills. Slavin (2013) stated that cooperative learning was effective in achieving better success compared to computer-assisted teaching. In the current study, the fact that there was a generally significant relationship between the effects of P4C-based questioning training on the cooperative learning levels of students showed that results were parallel with Slavin's (2013) research. In the post-test of the experimental and control groups, a significant difference was found in favor of the post-test of the experimental group in the general cooperative learning and in the sub-dimensions of reflection to the group, positive commitment, and collaboration skills. This situation generally showed that P4C-based questioning training contributed positively to the cooperative learning skills of the participants. In general, cooperative learning has a positive effect on the development of all skills of students. Puzio & Colby (2013) examined the effect of cooperative learning on high-level literacy skills. In the longitudinal study, which lasted for 30 years, it was determined that the students who received education with cooperative learning had much higher achievements than the students who received normal education in the system. In addition, an increase was observed in the language skills of the experimental group. The fact that this study was conducted for the Turkish lesson and positive progress was achieved in reading skills showed that it was in parallel with the research of Puzio and Colby (2013). Students who were educated with cooperative learning perform better in problem solving, they also use higher-order thinking skills more than those who do not receive cooperative learning. This supports the current research results and the research of Johnson and Johnson (1994). As a result of the P4C-based questioning training, the participants' higher-order thinking skills and cooperative learning skills improved, while their reading skills also improved. According to the research of Güngör and Açıkgöz (2006), cooperative learning has a positive effect on reading comprehension and attitude towards reading. Reading education with the cooperative learning method enabled students to achieve more successful results. Cooperative learning method has a significant impact on students' individual and academic development (Bozpolat, 2012). In the experimental study conducted to determine the relationship between cooperative learning and Turkish lessons, it was determined that cooperative education positively affects students' Turkish achievement and attitudes towards Turkish (Çörek, 2006). The mentioned studies are in parallel with the results of the current study. Collaborative education programs and teaching processes will make serious contributions to students' personal, social and academic success. For this reason, it is important to develop and diversify cooperative learning environments in order to better benefit from education.