

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖĞRENME STİLİNE DAYALI EĞİTİMİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİNE VE
DİNLEMeye YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Esra KARAKUŞ TAYŞI

Ankara

Şubat, 2014

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖĞRENME STİLİNE DAYALI EĞİTİMİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİNE VE
DİNLEMeye YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Esra KARAKUŞ TAYŞI

Danışman: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Ankara

Şubat, 2014

JÜRİ ONAY SAYFASI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

13/02/2014

Esra KARAKUŞ TAYŞI'nin "Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı tezi 13/02/2014 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadıİmza

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

.....

Üye: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

.....

Üye :Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU

.....

Üye: Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

.....

ÖN SÖZ

Bir ulusun gelişmişlik düzeyi eğitimiyle doğru orantılıdır. Ulusların dünya çapında söz sahibi olması ekonomik ve politik yapısıyla ölçülse de aslında bunun alt yapısında nitelikli bir eğitim sistemi, bunun temelinde de ana dili eğitimi bulunmaktadır. Bireyler, ana dilini kullanmada belli bir olgunluğa eriştiğinde, kendini ifade edebilen, duygu ve düşüncelerini tam ve doğru olarak aktarabilen, var olduğu toplumu ve dünyayı, yaşanan olayları düşünce süzgecinden geçirip eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip yorumlayabilen, bunlardan sonuçlar çıkarıp fikirler üretebilen hâle gelecektir. Bütün bunları yapabilecek konuma gelmesi için de ana dilinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme erişkinliğine ulaşmış olmalıdır.

Anlama becerilerinden biri olan ve çoğu öğrenmenin temelini oluşturan dinleme, doğuştan kazanılan ama geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu becerinin gelişim aşamaları da önce ailede başlar sonra planlı ve sistemli bir şekilde okul hayatında devam eder. Dinleme öğrenme- öğretme sürecinde en çok kullanılan beceri olmasının yanında iletişim sürecinin de en temel ögesidir. Fikirleri, istekleri, duyguları ve ihtiyaçları karşılıklı olarak birbirine iletmek amacıyla başvuru dinleme, bireysel, sosyal ve toplumsal ilişkilerde başarılı olmanın da ön şartıdır.

İnsanoğlunun dünyaya geldikten sonra edindiği bütün bilgi birikimi öğrenmenin sonucudur. Bu bilgilerin büyük çoğunluğunu da dinleyerek edinmektedir. Bireylerin zihinsel faaliyetleri öğrenme sürecinde oldukça önemlidir, her bir bireyin bilgiyi işleme süreci farklılık göstermektedir. Öğretim süreci planlanırken bu bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Bu durum dinleme süreci için de geçerlidir. Dinleme de bireylerin fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutlarını da içine alan çok yönlü bir beceridir. Dolayısıyla öğrencinin dinleme becerisini geliştirmek, iyi bir dinleyici olmasını sağlamak için yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme şekilleri dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenle, yapılan çalışmada öğrencilerin dinleme becerilerinin ve dinlemeye yönelik tutumlarının onların öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinin her aşamasında birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle akademik hayatımın her döneminde büyük emeği olan ve çalışma boyunca bilgi ve tecrübeleriyle beni yönlendiren tez danışmanım sayın Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a, tez

izleme komitemde bulunan hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL ve Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU'na, ölçek geliştirme çalışmalarında, verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesinde yardımlarını esirgemeyen Dr. M. Ağâh TEKİNDAL, Arş. Gör. Yusuf UYAR ve Yrd. Doç. Dr. Tazegül DEMİR, araştırmam sırasında fikirlerinden faydalandığım Yrd. Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, Arş. Gör. Banu ÖZDEMİR, Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ, Arş. Gör. Buket DEDEOĞLU, Arş. Gör. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN ve Arş. Gör. Tuğba BARUTÇU'ya, teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırmamın uygulama sürecinde yardımlarını gördüğüm, okul idarecilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Bana her zaman güvenip bugünlere gelmemde çok büyük emekleri olan, maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen sevgili anne ve babama, çalışmam boyunca beni hep destekleyerek her konuda yardımcı olan sevgili eşim Mustafa TAYŞİ'ye ve kızım Simay'a sonsuz teşekkürler.

Esra KARAKUŞ TAYŞİ

ÖZET

ÖĞRENME STİLİNE DAYALI EĞİTİMİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİNE VE DİNLEMeye YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

KARAKUŞ TAYŞI, Esra

Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Şubat, 2014, 211+XVI sayfa

Bu araştırmada, öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan dinleme çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Pilot ve asıl uygulama olmak üzere iki basamakta gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi Onuncu Yıl İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulda bulunan yedinci sınıf şubelerinin sınıf mevcutları, cinsiyet sayıları, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders notları birbirine denk olanlarına dinlediğini anlamaya yönelik “Bilgilendirici Metin Başarı Testi”, “Öyküleyici Metin Başarı Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda iki tane şubenin dinleme becerisi ve dinlemeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiş yansız atama yoluyla bu şubelerden biri deney, biri kontrol grubu olarak belirlenerek araştırma bu gruplarla yürütülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edildikten sonra araştırma sürecinde, deney grubunda öğrenme stillerine dayalı hazırlanan dinleme çalışmaları, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılmıştır. Uygulama 18 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Kişisel Bilgi Formu”, “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği”, “Öğrenciler İçin Öğrenme Stilleri Belirleme Listesi”, “Öyküleyici Metin Başarı Testi”, “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” ve

araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’’ testleri uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Shapiro Wilk Testi uygulanarak dağılımın normalliği test edilmiş, bu sonuca bağlı olarak da araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testleri, dinlemeye yönelik tutum ön testleri ve son testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için (iki grup karşılaştırılmasında) ‘‘Mann Whitney U-Testi’’ uygulanmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için ‘‘Wilcoxon Testi’’ uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı dinleme çalışmaları yapılan deney grubu öğrencilerinin, mevcut programa göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre dinlediğini anlama puanlarının daha yüksek çıktığı ve aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırmacı tarafından geliştiren dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin 4 faktöründen aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrenme stillerine uygun olarak yapılan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin ve dinlemeye yönelik tutumlarının gelişmesine katkı sağladığı görölmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, dinleme eğitimi, dinlemeye yönelik tutum, tutum ölçeği, öğrenme stilleri.

ABSTRACT**THE EFFECT OF LEARNING STYLES-BASED INSTRUCTION ON
SECONDARY SCHOOL STUDENTS' LISTENING COMPREHENSION SKILLS
AND THEIR ATTITUDES TO LISTENING****KARAKUŞ TAYŞI, Esra**

PhD Thesis, Turkish Education Department

Supervisor: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Feb, 2014, 211+XVI page

The purpose of the present study is to reveal the effect of listening activities based on learning styles on improving secondary school students' listening skills and their attitudes to listening. The study was quasi-experimental with a pretest/posttest control group design.

The study was conducted in two stages, namely pilot scheme and actual implementation. The population was comprised of seventh graders who studied at Onuncu Yil Primary and Secondary School, which was located in Yenimahalle, Ankara, during the 2011-2012 Academic Year. The Expository Text Achievement Test, the Narrative Text Achievement Test, and the Attitude to Listening Scale were administered to those seventh grade classes that were similar in class size, gender distribution, and grades for Turkish Language and Social Sciences. Two classrooms were observed not to be significantly different from one another in their listening skills and attitudes to listening. Through random assignment, one of these classrooms was defined as the experimental group whereas the other was called the control group. While the experimental group was subject to particular listening activities based on learning styles, the control group was taught with the listening activities specified in the Turkish Language Curriculum. The study lasted for 18 weeks.

During the study, both groups were subject to the Self-Description Form, the Marmara Learning Styles Scale, the Narrative Text Achievement Test, and the

Expository Text Achievement Test, as well as the Attitude to Listening Scale, which was developed by the researcher.

The data were analyzed through SPSS. The normality of the distribution was tested via the Shapiro Wilk test. Accordingly, non-parametric tests were used in the study. In addition, the Mann Whitney U test was used to identify the correlation between the pretests and posttests in the form of achievement tests and attitude to listening scales for the experimental and control groups (i.e. to compare the two groups). On the other hand, the Wilcoxon test was used to reveal two other correlations, namely the one between the pretest and posttest scores of the experimental group and the one between the pretest and posttest scores of the control group.

The findings suggested a significant difference between the experimental and control groups in their listening comprehension scores and attitude to listening scores, with the difference being in favor of the experimental group. Based on the results, certain recommendations were made for further studies to improve students' listening skills and their attitudes to listening.

Keywords: Turkish Language Teaching, listening skills, listening instruction, attitudes to listening, learning styles.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

JÜRİ ONAY SAYFASI	iv
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	10
II. BÖLÜM	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. DİNLEME.....	11
2.1.1. Dinleme ve İletişim	14
2.1.2. Dinleme ve Beyin İlişkisi	18
2.1.3. Dinlemenin Önemi	22
2.2. DİNLEME BECERİSİ.....	26
2.2.1. Dinleme Eğitimi	29
2.2.2. Dinleme Tür ve Yöntemleri.....	39
2.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dinleme Eğitimi	48
2.2.4. Dinleme ve Tutum.....	57
2.3. ÖĞRENME	60
2.3.1. Öğrenme Stilleri	66
2.3.2. Öğrenme Stili Modelleri.....	71
2.3.2.1. Carl Gustav Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı	72
2.3.2.2. Myers-Briggs Öğrenme Stili Modeli	73
2.3.2.3. McCarthy Öğrenme Stili Modeli	74
2.3.2.4. Gregorc'in Öğrenme Stili Modeli.....	75
2.3.2.5. Grasha-Reichmann'ın Öğrenme Stilleri Modeli.....	77
2.3.2.6. Kolb'un Yaşantısal (Deneyimsel) Öğrenme Stili Modeli.....	78

2.3.2.7. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	84
2.3.2.7.1. Görsel Öğrenme Stili.....	89
2.3.2.7.2. İşitsel Öğrenme Stili.....	92
2.3.2.7.3. Dokunsal/Kinestetik Öğrenme Stili	93
2.3.3. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme-Öğretme Faaliyetleri	95
2.3.4. İlgili Araştırmalar	100
2.3.4.1. Dinleme Becerisi ile İlgili Araştırmalar.....	100
2.3.4.2. Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar.....	103
III. BÖLÜM.....	110
YÖNTEM	110
3.1. Araştırmanın Modeli	110
3.2. Çalışma Grubu	111
3.3. Veri Toplama Araçları	115
3.3.1. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi	115
3.3.2. Marmara Öğrenme Stili Ölçeği	121
3.3.3. Başarı Testleri.....	124
3.4. Verilerin Toplanması	125
3.4.1. Uygulama Süreci	126
3.5. Verilerin Analizi.....	131
IV. BÖLÜM.....	133
BULGU VE YORUMLAR.....	132
4.1. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Başarı Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	132
4.2. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Başarı Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	134
4.3. Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	137
V. BÖLÜM	146
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	146
5.1. Öneriler	149
KAYNAKÇA.....	152
EKLER	170

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Dil becerilerinin günlük kullanıma göre dağılım oranları.....	17
Tablo 2: 1998 Taslak Programda Sınıf Seviyelerine Göre Dinleme Süreleri.....	33
Tablo 3: Öğrenme Stilleri ile İlgili Çalışmalar	68
Tablo 4: Tennat'ın Öğrenme Stilleri Taksonomisi	72
Tablo 5: Beyin Yarım Kürelerinin Öğrenme İle İlgili Özellikleri.....	74
Tablo 6: Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillerinin Benzerliği	75
Tablo 7: Kolb Öğrenme Stilleri.....	83
Tablo 8: Görsel Öğrencilerin Özellikleri	91
Tablo 9: Görsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	92
Tablo 10: İşitsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	93
Tablo 11: Dokunsal/Kinestetik Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri	94
Tablo 12: Algısal Öğrenme Stillerinin Öğrenme Sürecinde Kullanılması.....	98
Tablo 13: Deneysel Desenin Simgesel Görünümü	110
Tablo 14: Araştırmada Uygulanan Deneysel Desenin Simgesel Görünümü.....	111
Tablo 15: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	112
Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Öyküleyici Metin Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	112
Tablo 17: Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metin Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	113
Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testleri Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	113
Tablo 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 20: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları.....	115
Tablo 21: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Madde Analizi	117
Tablo 22: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....	118

Tablo 23: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğine Seçilen Maddelerin Faktör Yükleri...	120
Tablo 24: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Temel ve Alt Boyutları.....	121
Tablo 25: Marmara Öğrenme Stili Envanterinin Cronbach Alpha Değerleri.....	123
Tablo 26: Marmara Öğrenme Stili Envanterinin Faktör Yükleri	123
Tablo 27: Deney Grubuna Ait Öyküleyici Metin Başarı Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	132
Tablo 28: Kontrol Grubuna Ait Öyküleyici Metin Başarı Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	133
Tablo 29: Deney ve Kontrol Grupları Öyküleyici Metin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	133
Tablo 30: Deney Grubuna Ait Bilgilendirici Metin Başarı Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	134
Tablo 31: Kontrol Grubuna Ait Bilgilendirici Metin Başarı Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	135
Tablo 32: Deney ve Kontrol Grupları Bilgilendirici Metin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	135
Tablo 33: Deney Grubuna Ait Başarı Testleri Toplam Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	136
Tablo 34: Kontrol Grubuna Ait Başarı Testleri Toplam Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	136
Tablo 35: Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testleri Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	137
Tablo 36: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 1. Faktör “Dinlemeyi Gerekli Görme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	138
Tablo 37: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 1. Faktör “Dinlemeyi Gerekli Görme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	138

Tablo 38: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 1. Faktör “Dinlemeyi Gerekli Görme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	139
Tablo 39: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 2. Faktör “Dinlemede Bireysel Farklılıklar’a Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	139
Tablo 40: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 2. Faktör “Dinlemede Bireysel Farklılıklar’a” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	140
Tablo 41: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 2. Faktör “Dinlemede Bireysel Farklılıklar’a” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	140
Tablo 42: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 3. Faktör “Dinleme Güçlüğü’ne” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	141
Tablo 43: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 3. Faktör “Dinleme Güçlüğü’ne” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	141
Tablo 44: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 3. Faktör “Dinleme Güçlüğü’ne” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	142
Tablo 45: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 4. Faktör “Etkili Dinleme Alışkanlığı”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	142
Tablo 46: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 4. Faktör “Etkili Dinleme Alışkanlığı”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	143
Tablo 47: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ölçeği 4. Faktör “Etkili Dinleme Alışkanlığı”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	143

Tablo 48: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	144
Tablo 49: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	144
Tablo 50: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Kulağın Yapısı.....	13
Şekil 2: Beynin Yapısı	20
Şekil 3: Beyindeki Dil Merkezleri	20
Şekil 4: Kolb'un Deneysel Öğrenme Döngüsü.....	81
Şekil 5 : Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	85
Şekil 6: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Yığılma Grafiği.....	120

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed.: Editör

F: Frekans

N: Katılımcı sayısı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

p: Anlamlılık düzeyi

s. : Sayfa

sd: Serbestlik Derecesi

S: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

X : Aritmetik ortalama

% : Yüzde

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma kapsamında sıklıkla kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın düşüncelerini, davranışlarını ve toplumsal eğilimlerini belirlemede etkili bir güce sahip olan, toplulukları millet hâline getiren milletleri de ortak paydada birleştiren ve sadece bireyin değil en geniş biçimiyle dünya sistemlerinin de mekanizmasını oluşturan dil, en basit ifadeyle insanlar arasındaki iletişimi ve bireyin toplumla bütünleşip kendini ifade edebilmesini sağlayan en önemli araçtır. Ergin'e (1993) göre dil, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese"dir. Toplumla bireyler arasında kültür iletişimini sağlayan, köprü vazifesini de üstlenen kültür taşıyıcısı ve aktarıcısı dil, aynı zamanda da bir eğitim aracıdır. Hatta iletişim yönü ele alındığında eğitim öğretim sürecinin de merkezinde yer alır.

Dünyaya gelen her birey bir dil yetisiyle doğar. Dili kullanan bu bireylerin çağın gereklerine uygun geliştirilmesi de nitelikli bir ana dili eğitimiyle mümkün olmaktadır. Tekin'e (1980:23) göre, ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içerisinde anlaşılmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Ana dili öğrenimi çerçevesinde her dil, taşıdığı kültürde yaratılan bilgileri, değerleri ve değersizlikleri biriktirir, gelecek kuşaklara aktarır. Dil, ait olduğu dünyayı görünür kılar. Dolayısıyla bir dili edinirken aynı zamanda o dilin konuşulduğu dünya ve meydana getirdiği kültürel birikim de edinilir (Kula, 2012:12). Bir ulusun gelişmişlik düzeyi eğitimiyle doğru orantılıdır. Ulusların dünya çapında söz sahibi olması ekonomik ve politik yapısıyla ölçülse de aslında bunun alt yapısında nitelikli bir eğitim sistemi, uzantısında da ana dili eğitimi bulunmaktadır. Bireyler, ana dilini kullanmada belli bir olgunluğa eriştiğinde, kendini ifade edebilen, duygu ve düşüncelerini tam ve doğru olarak aktarabilen, var olduğu toplumu ve dünyayı, yaşanan olayları düşünce süzgecinden geçirip eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip yorumlayabilen, bunlardan

sonuçlar çıkarıp fikirler üretebilen hâle gelecektir. Bireylerin, bütün bunları yapabilecek konuma gelmesi için de ana dilinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme erişkinliğine ulaşmış olmaları gerekir. Her bir dil becerisi kendi içinde yapılırsa da hepsi birbiri içine girmiş durumdadır. Birinin eksikliği bir diğerinin istenilen düzeye gelmesinde engel teşkil eder. Bu becerilerden biri olan dinleme, insanın ilk edindiği beceridir.

Yapılan araştırmalarda bebeklerde ses algılama yeteneğinin anne rahminde geliştiği, dışarıdaki sesleri ve konuşmaları dinlediği, sıkça tekrarlanan kelimelerle, anne ve babasının ismini bilerek doğduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda anne karnındayken dinlediklerini, doğduktan sonra dinlediğinde hatırladığı görülmüştür (Akyol, 2002; Güneş, 2007:74). Grldğu gibi bireyin ilk edindiği beceri olan dinleme, doğum öncesinden başlar ve ömür boyu sürer.

Dinleme, kişinin tercihine bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür (zbay, 2009: 55). Seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olma ve onlara dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreçtir (Ergin ve Birol, 2000: 115). Mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iştir (Jalongo, 1995: 13).

Dinlemenin gerekleēebilmesi için sağlıklı bir işitmeye gereksinim vardır. Dışarıdan gelen seslerin duyulması olan işitme fizyolojik bir olaydır ve bu yönüyle dinlemenin ön şartı olarak kabul edilebilir. Çünkü dinleme işitilen seslerin zihinde yapılandırılarak anlam bulmasıdır. Dolayısıyla tam bir dinlemenin oluşabilmesi için bireyin fiziksel ve zihinsel süreçlerinin yeterli düzeyde gelişmesi gerekmektedir. Bu şartları sağlayan bireylerin hepsi hem sosyal hem de akademik hayatında en çok dinlemeye zaman ayırmaktadır. Bazen kendi düşüncelerini yansıtan sözleri duymak için bazen de yeni düşüncelerle tanışmak, yeni fikirleri öğrenmek için dinlemeye başvurur.

Günümüz dünyasının, bilimsel ilerlemelerle baş döndürücü bir hızla gelişmesi ve buna paralel olarak insanın, dört bir taraftan gelen mesaj bombardımanı altında olduğu düşünüldüğünde dinleme becerisinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasının büyük bir önem kazandığını söyleme gerekliliği ortaya çıkar. Teknolojik gelişmelerle birlikte hızla artan elektronik iletişim ve görsel medyadaki gelişmeye rağmen dil becerileri, özellikle de dinleme, insanların iletişim becerilerinin temelini oluşurmaya devam edecektir (Kalaycı ve Temur, 2005: 55).

Böylesine yoğun aktarımın doğru bir biçimde değerlendirilebilmesi, verilen bilgiler arasından işine yarayanı ayırt edebilmesi, yanlış yönlendirmelerin farkına varması, kişiler arası ve toplumsal uyumu gerçekleştirebilmesi için insanlara iyi bir dinleme eğitimi verilmesi gerekli hâle gelmiştir. Son birkaç yıla kadar üzerinde çalışılmasına gerek bile görülmeyen dinleme becerisinin doğuştan edinildiği ve kendiliğinden geliştiği düşünülürdüğü için eğitimine gerek olmadığı görüşü hâkimdi. Yapılan çalışmalar (Doğan,2007; Yılmaz, 2007; Melanlıoğlu, 2011; Aytan, 2011; Katrancı, 2012; Tüzel ve Keleş 2013) uygun yöntem ve tekniklerin kullanıldığında dinleme becerisinin de geliştirilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır.

İnsanoğlu dünyaya geldikten sonra edindiği bütün bilgi birikimi öğrenmenin sonucudur. Bu bilgilerin büyük çoğunluğunu da dinleyerek edinmektedir. Bilgi edinme sürecinde de her bireyin farklı bir yol izlemesinin sonucunda bilgi aktarımının karşılıkçılara göre şekillenmesi zorunlu hâle gelmektedir. Başka bir ifadeyle bireylerin neyi değil nasıl öğrendiği önemlidir. Eğer verilmek istenilen her ne olursa olsun karşılıkçının anlayabileceği şekilde sunulursa öğrenme gerçekleşmiş olur, bu dinleme süreci için de geçerlidir. Özellikle çoğu bilginin dinleme yoluyla edinildiği düşünülürse neyi, nasıl vereceğimiz sorusunun cevabı daha da önem kazanır. Bireyin anladığının göstergesi dinleme sonucunda verdiği tepkilerdir. Bu tepkiler bireyde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koyar.

Gencel'e (2006: 26) göre, öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitim anlayışına geçilmesi, öğrenen özelliklerine yoğunlaşma sürecini de başlatmıştır. Bu süreci hızlandıran diğer boyut, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının çoğalmasındır. Bilgiye ulaşma yollarının ve olanaklarının artması, öğrenmeyi etkileyen bireysel özellik ve farklılıkların önemini de ortaya çıkarmıştır.

Bireysel farklılıklar insanın tüm gelişim süreçlerini etkilediği gibi öğrenme ile ilgili süreçlerini de etkilerler. Bireyin zekâ düzeyi, duyu organlarının uyarıcıları ayırt etmekteki fark eşikleri, geçmiş yaşantıları gibi bireysel farklılıklara dayalı sayılabilecek pek çok etken insanların öğrenme süreçlerini etkiler. Bu farklılıklardan biri de bireyin öğrenme stilleridir (Prigge, 2002). Öğrenme stillerine yönelik hazırlanan öğrenme süreçlerinin öğrencilerin bilgi edinmelerinde ve bu edindikleri bilgileri hatırlama düzeylerinde daha etkili olduğu yapılan araştırmalarla da (Bozkurt ve Aydoğdu 2000; Aydın, Şahin ve Uysal 2012; Dunn ve Burke 2002; Dunn ve Gianitti'nin 1990 vb.) desteklenmektedir.

Bireylerin zihinsel faaliyetleri öğrenme sürecinde oldukça önemlidir, her bir bireyin bilgiyi işleme süreci farklılık göstermektedir. Bu da öğrenmede bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerektiğinin bir göstergesidir. Öğretim süreci planlanırken bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Aynı durum dinleme süreci için de geçerlidir. Dinleme de bireylerin zihinsel yapısına göre oluşan bir beceridir. Dolayısıyla öğrencinin dinleme becerisini geliştirmek, iyi bir dinleyici olmasını sağlamak için yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme şekilleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Mevcut Türkçe programında dinlemeye yönelik etkinlikler olmasına rağmen bunların hazırlanmasında stillere uygunluğu değerlendirilmemiştir. Bazı etkinlikler görsel, işitsel öğrencilere uygulanabilir ama bunların stiller başlığı altında sınıflandırılması bulunmamaktadır. Oysaki etkinlikler yapılırken öğretmenin, öğrencilerinin stillerini tespit edip onlara yönelik olanları seçmesi gerekmektedir. Aksi takdirde uygulamaların eşit oranda dağılımını sağlamak zordur.

Öğrenme stilleri temel alınarak hazırlanan derslerde başarı oranının arttığını gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Güven 2007; Ertürk 2006; Uysal 2001; Demirkol 2009; Çağatay 2000; Aslan 2012; Klavas 1993; Gorevanova 2000). Yapılan bu çalışmaların çoğunluğu ikinci dil ediniminde dinleme ve diğer becerileri kapsamaktadır. Türkçe eğitiminde dinleme ve öğrenme stillerinin birlikte değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bütün bunlar göz önüne alınarak bu çalışmada öğrenme stiline dayalı dinleme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına olan etkisi üzerinde durulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bilgi edinme ve sosyal iletişim sürecinin gelişiminde büyük rol oynayan dinleme, gerek günlük gerekse okul hayatında en çok kullanılan beceridir. Aynı zamanda bireyin ilk edindiği beceri olan dinlemenin, hayatın her alanında başarılı bir birey olmak için geliştirilmesi gerekir. Böyle olmasına rağmen son yıllara kadar dinlemenin eğitim boyutu pek ele alınmamıştır.

Her bireyin bilgiyi algılama ve işlemede kullandığı tercihler vardır. Bu tercihleri herhangi bir bilgiyi edinmek için o konuya odaklanmalarını ve sonucunda da bilgiyi edinmelerini sağlar. Bu araştırmanın amacı, öğrenme stili dikkate alınarak yapılan

dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ve dinlemeye yönelik tutumları üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmektir.

Bu amaca yönelik “Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ve dinlemeye yönelik tutumlarının geliştirilmesinde öğrenme stillerinin etkisi nedir?” şeklinde bir problem cümlesi oluşturulmuş ve bu doğrultuda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. “Öğrenme stillerine dayalı dinleme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin “Öyküleyici Metin Başarı Testi” puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?”
2. “Öğrenme stillerine dayalı dinleme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?”
3. “Öğrenme stillerine dayalı dinleme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubunun “Dinlemeye Yönelik Tutum”ları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?”

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde her alanda yaşanan değişim ve gelişim süreci etkisini eğitim alanında da göstermektedir. Bu süreçte en hızlı gelişen teknoloji olmuştur ve genç neslin yoğun ilgisini çekmiştir. Bunlara bağlı olarak eğitim süreçleri hem çağın gereklerini yerine getirip uyum içinde olmak hem de genç neslin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmamak için yeni arayışlar içine girmiştir. Öğretmenin merkezde öğrencinin pasif konumunda olduğu klasik eğitim anlayışları yerini bilgiye ulaşmada öğretmenin rehberlik ettiği öğrencinin araştırıp düşünmesini sağlayan analiz ve sentez becerilerini geliştirmesini esas alan anlayışlara bırakmıştır. Bu uygulamaların yeterli olduğunu söylenemese de eğitimin daha iyi düzeylere gelmesi için araştırmalara devam edildiği belirtilebilir.

Eğitim sürecinde bilgilerin çoğunun dinleyerek elde edildiği düşünülürse dinlemenin önemi bir kez daha ortaya çıkacaktır. Her yeni oluşum dinlemeyi daha çok

içine almaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar)'nda yer alan şu ifade de bunları destekler niteliktedir:

“Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirilmesi beklenmektedir” (MEB, 2006: %).

Dinleme eğitiminde asıl amaç, başta öğrenciler olmak üzere hayatın her aşamasında insanları etkili birer dinleyici yapmaktır. Bütün bunlar göz önüne alındığında dinleme becerisini geliştirmek için bütün eğitim kademelerinde dinleme becerisinin eğitimi üzerinde önemle ve titizlikle çalışılması gerektiği düşünülmektedir. İnsanın hem sosyal hem de akademik hayatında bu kadar önemli olmasına rağmen dinleme becerisi diğer dil becerilerinin yanında ihmal edilmiş bir beceri konumundadır. Eğitim yoluyla geliştirilemeyeceği düşünülen dinleme becerisi de diğer dil becerilerinde olduğu gibi planlı bir eğitimle düzenli bir şekilde geliştirilebilir.

Maden ve Durukan (2011)'ın Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerinin eğitiminde yaşadıkları sorunları, öğretmen görüşlerinden hareketle belirlemeyi amaçladıkları “Temel Dil Becerilerinin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar” adlı çalışmalarında ulaştıkları bazı sonuçlar dinleme becerisinin öneminin öğretmenler tarafından bile henüz fark edilmediğini yansıtmaları açısından oldukça dikkat çekicidir. Maden ve Durukan yukarıda adı geçen araştırmalarında, Türkiye'nin değişik bölgelerinde 15 il ve ilçe merkezinde görev yapan toplam 176 Türkçe öğretmeninden topladıkları verilerle geniş kapsamlı bir değerlendirme yapmışlardır. “Dinleme/izleme becerisini geliştirmede hangi amaçlarla ilgili ne oranda sorun yaşandığına yönelik ulaşılan verilerde, Türkçe öğretmenlerinin “*Dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme*”, “*Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme*” ve “*Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma*” amacıyla sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dinleme eğitiminin önemi hakkındaki görüşlerine ilişkin verilerde, “*Dinleme becerisi Türkçe dersi içerisinde önemli bir yere sahiptir.*” ifadesine %58'i tamamen katılmıyorum diyerek dinlemenin Türkçe dersinde önemli bir yere sahip olmadığını belirtmişlerdir. Bu ulaşılan sonuç oldukça düşündürücüdür. İnsan hayatında mühim bir yer teşkil eden dinlemenin öneminin daha Türkçe öğretmenleri tarafından kavranmaması iletişim problemlerimizin, kendimizi ifade edemeyişimizin, başarısızlığımızın da

göstergelerinden biridir. Öğrencilerden önce bütün becerilerin de temel dayanağı olan dinleme becerisinin hayatımızdaki yerinin öğretmenler tarafından bilinmesini sağlamak gerekmektedir.

Aynı araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı dinleme becerisini geliştirmesi bakımından yeterli bulmuştur. Ama ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin dinleme becerisini geliştirmede etkili olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için farklı yöntem ve teknikleri kullanmalarının önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu görüşlerine rağmen çoğunluğu dinleme becerisini geliştirmek için sınıf dışı faaliyetleri gerekli görmemiştir. Bu bağlamda dinleme becerisinin gelişmesine yönelik yapılacak çalışmalara gerek duyulmaktadır.

Dinlemenin çok boyutlu bir beceri, insanın da bireysel farklılıklarından dolayı çok yönlü olması sebebiyle bu iki alanın da değerlendirilmesi gerekli hâle gelmiştir. İnsan da dinleme de yaşamın merkezindedir. Bireyin dinleme süreci anne karnında başlar. İnsanın araştırılması da bu süreçle eş zamanlı olarak devam eder. Bireylerin özellikleri biraz olsun keşfedilirse anlamlı bir şekilde dinleyebilmesi için de neler yapılabileceği doğru olarak planlanabilir.

Alan yazın taraması yapıldığında, ana dili eğitiminde dinleme becerisi ve öğrenme stillerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalar genellikle öğretmen adayları üzerinedir. Yapılan diğer çalışmalar ise çoğunlukla ikinci dil ediniminde dinleme ve diğer becerileri kapsamaktadır.

Dinlemeye yönelik farklı etkinlik örneklerinin sunulduğu, uygulandığı ve olumlu sonuçların elde edildiği birçok araştırma yapılmış (Doğan, 2007; Yılmaz 2007 vb.) ama bu araştırmalarda öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmamıştır. Yapılan çalışmalardaki etkinliklere bakıldığında etkinliklerin stillere yönelik olabileceği düşünülse de bunların stilleri göz önüne alarak hazırlanmadığı görülmektedir. Öğrencilerin stilleri tespit edilmeden uygulanan etkinliklerin muhakkak etkisi olacaktır fakat uygulamaların stillere göre dağılımları eşit olmayacaktır. Araştırmalar incelendiğinde görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik etkinliklerin daha çok olduğu ama dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik etkinliklerin sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Hâlbuki ilköğretim çağındaki çocuklar daha çok dokunsal öğrenme stiline sahiptir. Bu öğrencilerin en belirgin özellikleri uzun süre

yerlerinde oturamayan hareketli çocuklar olmalarıdır. Dinleme sürecinde de kolaylıkla pasif kalılabileceği için bu öğrenciler dikkatlerini toplamakta zorlanıp zamanla dinlemekten vazgeçip ders dışı uğraşlara yönelmekte ve bu yüzden çoğu zaman öğretmenleri tarafından uyarılmaktadırlar. Bu çalışmanın da, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin stillerini belirleyip ders planlarını buna göre hazırladıklarında öğrencilerin daha istekli ders dinlediklerini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenmenin istenilen düzeyde olması için sunulduğu ortamların da uygun koşullarda düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenme birçok parçanın birleşiminden oluşan bir sentezdir denilebilir ve sadece verilmek istenen bilgiden ibaret olarak düşünülürse öğrenmenin gerçekleşmesini beklemek zordur. Öğrenme sürecinin genelde hedef kitleye özelde her öğrenciye göre şekillendirilmesi hangi alanda olursa olsun büyük önem taşımaktadır. Günümüz yaşam şartlarında çevresinde bu kadar çok uyaran bulunan öğrencilerin sıradan bir sınıf ortamında sadece kitaba bağlı olarak öğrenim görmesini istemek onlara yapılan haksızlık olarak değerlendirilebilir. Yeni öğretim programlarının da öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları dikkate alınarak hazırlandığı, öğrenciyi merkeze alıp öğretmenin rehber olarak yol gösterdiği düşünülürse sürekli gelişen bir dünyada eğitim öğretim sürecinin ve ortamlarının çağın gereklerine uygun yöntem ve teknikler desteğiyle ihtiyaçlara göre yeniden şekillenmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu düzenlemelerin ise gereksinimlere yönelik olması için bilimsel araştırmalardan yararlanılmalıdır.

Eğitim-öğretim ortamları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendiğinde, ders işleyişinde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin öğrenme stillerine göre hazırlanan uygulamalarla desteklendiğinde öğrencilerin iyi oldukları alanlarda başarılı olduğu görülmüştür. Her öğrencinin her derste başarılı olmasını beklemek bireylerin beyin gelişimlerine de aykırıdır, öğrenme sürecinin ilk basamağından son basamağına kadar amaç bireylerin kişisel özelliklerinin, yeteneklerinin açığa çıkarılıp bu yönde kendini ilerletmesini sağlamak olmalıdır. Bunun sonucunda kendini ispatlamış, yaptığı işte başarılı, öz güven duygusu yüksek ve en önemlisi de mutlu bireyler yetiştirilmiş olur. Geniş bir çerçeveden değerlendirilirse bireyin huzuru toplumsal refah düzeyinin de yükselmesine etki eder, kendini tanıyan birey dünyadaki gelişmeleri kendi lehine çevirip olumlu bir süzgeçten geçirerek önce kendi başarısını sonra da ülkesinin başarısını artırır.

Bu çalışma, kişisel öğrenme tercihleri göz önüne alınarak hazırlanan ders ortamının dinleme becerisinin gelişmesine etkisini göstermesi ve bu etkiye bağlı olarak da öğretmenlere, öğrencilere ve Türkçe programına yönelik yeni uygulamalar sunması açısından önemlidir.

Araştırma sonuçlarının, ortaokul öğrencilerinin büyük bir kısmında eksikliği görülen dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğrenme stillerinin etkisini göstermesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda program geliştirme sürecinde öğrencilerin stillerinin de göz önünde bulundurulmasının ve etkinlik örneklerinin stillere göre şekillendirilip bu yönde bir sınıflandırma yapmanın gerekliliğini; öğretmenlere, öğretmen adaylarına stillerle ilgili daha ayrıntılı ve uygulamalı bilgiler verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuçların, dil becerilerinin özellikle de dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalara ve becerilere yönelik hazırlanan tutum ölçeği geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Yarı deneysel çalışma sürecinde kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilemiştir.
2. Araştırma kapsamında alınan uzman görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.
3. Araştırma süresinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğrenciler, ölçme araçlarına içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi Onuncu Yıl İlköğretim Okulunda eğitim öğretim gören yedinci sınıf öğrencileriyle,
2. 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndaki kazanımlara uygun olarak temel dil becerilerinden biri olan "dinleme" ile,
3. Kullanılan veri toplama araçlarından (Kişisel Bilgi Formu, Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, Başarı Testleri) elde edilen verilerle,

4. Araştırmada uygulanan öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Dinleme: “Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi” (Özbay, 2006:5).

Öğrenme: “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” (TDK, 2005).

Stil: “Bireyin birbiriyle tutarlı yönelmelerinden veya tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır; bireyin kendine ait kişiliğiyle ilgili özellikler ve entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliktir” (Sever, 2008:3).

Öğrenme Stili: “Bireylere göre farklılık gösteren; bireylerin zor ve yeni akademik bilgi ve becerileri edinmek için konuya ve sürece yoğunlaşmalarını, bunun sonucunda da bilgiyi edinmelerini sağlayan, kişinin içinde bulunduğu öğrenme ortamını algılamak ve bu ortamla etkileşim yaşarken başvurduğu kişiye özel, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikler” (Dunn ve Dunn,1993).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2010: 110).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde alan yazın taraması sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. DİNLEME

İletişim becerisinin gelişebilmesindeki en önemli etkenlerden biri dinlemedir. Dinlemek, iletişimin en temel becerilerden biridir. İnsani ilişkileri düzenlemesinin yanında bilgi düzeyini artırmada da dinlemenin önemi göz ardı edilemez. Gerek günlük hayatta gerekse okul hayatında kullanılan en kolay ve en yaygın öğrenme yolu dinlemedir. Yaşamda bu kadar önemli bir yere sahip olan dinlemenin birçok tanımı yapılmıştır.

Göğüş (1978: 228), dinlemeyi, işitmekten ayrı ruhsal bir olay, işittiğini anlamak için dikkatini harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme süreci olarak, Özbay (2011: 40), konuşan veya sesli olarak okuyan kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme; Sever (2000: 9), işittiğimizi anlamak ve saklamak veya işittiğimizi anlamak için dikkat harcamak; Cihangir (2004:14), dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesi ayrıca duyulanları kısa bir süre de olsa bellekte tutabilmesi; Onan (2005:157) ise zihinsel bir süreç olarak değerlendirdiği dinlemeyi, sözlü iletişim sürecinde konuşan tarafından ses birimleri vasıtasıyla gönderilen mesajların alıcı kişinin zihninde deşifre edilip bilgiye dönüştürülmesi olarak tanımlamaktadır.

Dinleme, iletişim boyunca işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırmanın sonucunda bir tepkide bulunmadır. Bu yönüyle dinleme, karşı tarafın edilgen bir yapıda izlenmesi değildir, iletişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi için gönderilen iletiyi alıp yorumlamak için çaba sarf etmek, dikkati belli noktaya yoğunlaştırmaktır (Doğan, 2007: 5; Melanlıoğlu, 2011:8; Umagan, 2007: 149).

DeVito (1995), dinleme sürecinin dairesel bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bir kişinin tepkileri, diğeri için uyarı niteliğindedir ve onun tepkileri de diğeri için aynı özelliği taşımaktadır. Dinlemeyi algılama, anlama, anımsama, değerlendirme

ve yanıtlama olarak toplam beş aşamadan oluşan bir diziyle açıklamıştır (Akt: Cihangir, 2012b).

Dinlemeye ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde araştırmacıların bazı ortak unsurları vurguladıkları görülmektedir. Bu unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

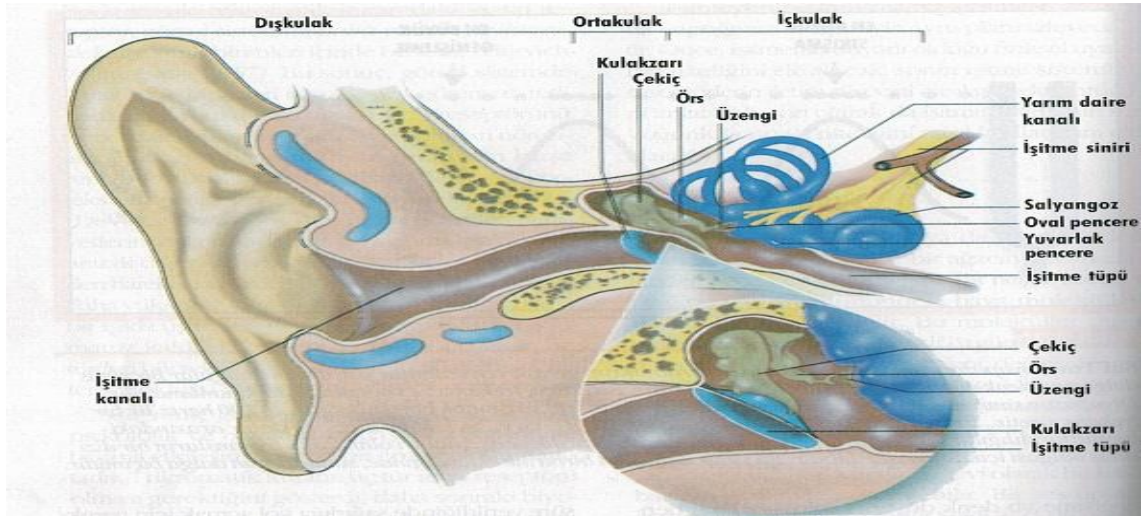
- İletileri doğru anlama ve yorumlama uğraşı,
- İşitmeyi de içine alan bir etkinlik olması,
- Kişiler arası iletişim unsuru olması,
- Dilin dört temel işlevinden biri olması,
- Belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yapılması,
- İnsanın seçme özgürlüğünün yansıtma özelliği taşıması,
- Öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken önemli bir dil becerisi olması,
- İnsan beyninin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirmesi,
- Çok farklı boyutları olan bir olgu olması,
- Karmaşık ve aktif bir süreci içermesi (Epeçan, 2013:334).

Yapılan tanımlardan dinlemenin oluşabilmesi için bireyin fiziksel ve zihinsel süreçlerinin yeterli düzeyde gelişmesi gerektiği sonucu çıkmaktadır. Bireyin işitme problemi varsa dinleme sürecinin ilk basamağı tamamlanmamış olur çünkü sesleri işiten birey zihinsel faaliyetleri sonucu onları anlamlandırıp yorumlayarak dinleme sürecini başlatır. Bu yapı işitme ve dinlemenin de farkını ortaya koymaktadır.

Çoğu zaman işitme ve dinleme kavramları karıştırılmakta, dinleme işitmeye aynı anlamda kullanılmaktadır. İşitmek, Türkçe Sözlük (2005)'te, kulakla algılamak, duymak; dinlemek ise "işitmek için kulak vermek" olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü gibi işitme sadece dışarıdan gelen seslerin duyulması olan fiziksel bir faaliyet, dinleme ise bu duyulan seslerin zihinde anlamlandırılıp dikkat, bellek vb. faktörlerle de yeniden yapılandırılarak açığa çıkan zihinsel bir süreçtir.

İşitme fizyolojik, dinleme ise psikolojiktir. İşitmenin, fizyolojik oluşumunda ses dalgaları dış kulaktan girip kulak zarına iletilir, bu dalgalar orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüşür. Psikolojik bir süreç olan dinleme, birey sesleri ve konuşma örüntülerini fark edip dikkatini onlara yöneltmesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanıyıp hatırlamasıyla sürer ve son olarak bunları anlamlandırır (Ergin, 1998: 161).

İşitme, ses basıncındaki küçük değişikliklerin iç kulaktaki bir zarı ileri geri hareket ettirmesiyle gerçekleşir.



Atkinsons, 1999

Şekil 1: Kulağın Yapısı

İşitme sistemi kulaklar, beyin bölümleri ve birbirleriyle ilişkili pek çok nöral yoldan oluşur. Kulağın üç bölümünden biri olan ve sesin toplanmasına yardım eden dış kulak, sesi işitme kanalından geçirip kulak zarı denilen gergin bir zara aktarır. Kulak zarı, orta kulağın en dıştaki kısmında yer alır. İşitme kanalından geçerek gelen ses dalgaları bu dıştaki zarı titreştirir. Orta kulağın görevi, kulak zarındaki bu titreşimleri hava dolu boşluktan geçirerek öteki zara, oval pencereye iletmektir. Bu pencere, iç kulağa ve reseptörlere açılan bir kapı görevindedir. Orta kulak gelen bu iletimi çekiç, örs ve üzengiden meydana gelen mekanik bir köprü aracılığıyla tamamlar. Kulak zarının titreşimleri önce birinci sonra ikinci ve nihayet üçüncü kemiği hareketlendirir ve bu süreç oval pencerenin titreşmesiyle sona erer. Bu mekanik düzenek, sadece ses dalgasını iletmekle kalmaz, sesi de önemli ölçüde yükseltir (Atkinsons, Smith, Bem ve Hoeksema, 1999:140). Dış kulağın topladığı ses enerjisinin, kulağın çeşitli kısımlarında değişikliğe uğradıktan sonra beyne gönderilip burada ses hâlinde algılanmasına “işitme” denir (Bakkaloğlu, 2009:3).

İnsan kulağına gelen seslerin gücü ölçülerek yapılan sınıflamaya göre, işitme eşiği 0 – 4 desibeldir. İnsanların işitebildiği ses gücü 20 desibel, fısıltı hâlinde konuşma 20 ilâ 40 desibel, sakin sokak seslerinin gücü 40 ilâ 50 desibeldir. Normal konuşma 60

desibel, işlek bir caddedeki trafik gürültüsü, üst geçit, çalar saat 80 desibel, kapalı bir yerdeki makine gürültüsü, gök gürültüsü 110 – 120 desibel, jet uçağı, silah sesi gibi ağrı verici şiddetteki ses ise 120 – 140 desibel, roket fırlatılışı ise 180 desibel olarak belirlenmiştir ki bu desibeldeki sese maruz kalan bireyde mutlak işitme kaybı yaşanmaktadır (Yalçın, 2002:124; Atkins vd, 1999: 139).

Sesin oluşumu, bunun için gerekli şartlar ve insan üzerindeki etkisi uzmanlarca bu şekilde açıklanırken, birçok fiziksel özelliğı olan işitmenin kişinin kendi iradesiyle oluştuğunu söylemek de mümkün değildir. Bu noktada Özbay (2006) işitmenin, kulak aracılığıyla beyne giden çeşitli ses unsurlarından meydana gelen bir süreç olduğunu söyler. Ona göre dinleme ile aynı kavramı karşılamayan işitme, ancak dinlemenin ön şartı olarak değerlendirilebilir, çünkü işitme olmadan dinleme gerçekleşemez.

2.1.1. Dinleme ve İletişim

İletişim, insanların birbirlerini anlamasını sağlayan en önemli beceridir. Bireyler iletişim yoluyla düşünce, görüş ve duygularını diğerlerine iletir ve diğerlerinin düşünce, görüş ve duygularını anlayabilir.

İletişim (communication) kavramı, Latince “communis” kelimesinden gelmektedir. Bunun kökeninde de “ortak” anlamına gelen “common” kelimesi vardır. İletişim kelimesindeki “ş” harfi de bulunduğu yere ortaklaşma anlamı katmaktadır. Bu bilgidен hareketle iletişimin gerçekleşmesi için herkesin kabul ettiği ortak kavramlara, sembollere ve bunların karşılıklı aktarımını yapacak kişilere ihtiyaç duyulacağı söylenebilir (Deniz, 2007:6).

Türkçe Sözlük’te (2005), duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması ve haberleşme olarak tanımlanan iletişim, pek çok alanda önemli bir yere sahiptir. Bu kadar geniş bir çerçeveden değerlendirilen iletişim kavramının farklı boyutlarının ele alındığı tanımlamalar yapılmıştır.

İletişim, gönderilmek istenen mesajın, onunla alakalı kişilerin hepsi tarafından tam anlamıyla anlaşılabilmesi için bilgi, düşünce ve inançların, konuşma, yazma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanılmasıyla aktarılmasıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Dökmen (1997:19)’in bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak ifade ettiği iletişim, Cüceloğlu (2000) tarafından iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalara bakıldığında iletişimin çift yönlü bir süreç olduğu ve en az iki birey arasında oluştuğı, aralarında iletilen bir

mesaj ve bu mesajın bazı sembolleri olduğu ve bunun bir araçla (kanalla) iletildiği anlaşılmaktadır (Deryakulu, 1992).

İletişim kurarken asıl gaye, anlaşılır mesajlar iletmek ve karşı tarafın tutum ve davranışlarında değişiklik oluşturmaktır (Tutar ve Yılmaz, 2003:5). Sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi için öncelikle kaynak ve alıcının birbirlerini değerlendirirken kişilik yapıları ve çevre koşulları gibi değişkenleri de göz önünde bulundurmaları gerekir. Bu tür bir yaklaşım sözlü veya sözsüz mesajlar oluşturan bütün davranışlar arasında bir bağ kurulması, birleştirici, bütünleştirici bir yorum yapılmasıyla mümkündür (Köknel,1997).

Araştırmacılar tarafından birçok boyutuyla değerlendirilen iletişim, kaynak bir diğer adıyla gönderici, mesaj (ileti), kanal, hedef ve geri bildirim (dönüt) öğelerinden oluşan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu öğelere gürültü ve iletişimin olduğu ortamın diğer etkenlerini de dâhil eden modeller vardır (Ergin, 1998: 45; Deniz, 2007:8).

Bu öğelerden *kaynak*, mesajın olduğu yerdir. İletişimi başlatan öğedir ve gönderilmek istenen mesajı alıcı konumunda olana gönderendir. Kişiler arası iletişimde bu, insanlardan oluşan bir gruptur. İnsanın beyni bilgi kaynağı sayılır. Kaynak, sahip olduğu bir duyguyu, bir düşünceyi alıcı ile paylaşmak isterse onu, önce mimik, jest, hareket, ses, söz vb. gibi sembollerden en az biriyle oluşturulmuş bir mesaj hâline getirmek sonra da bu mesajı, bir araçla alıcının duyu organlarından en az birine iletmek zorundadır. *Kanal*, göndericiden yola çıkan mesajın istenilen hedefe ulaşmasını sağlayan ileticidir. Ses dalgaları, titreşim oluşturan hava, telefon telleri, fotoğraf, resim, harita, grafik, ekran vb. alıcının duyu organlarına sembolleri ileten sözlü veya sözsüz iletişim tekniklerinin hepsi birer haberleşme yani iletişim kanalıdır. *Alıcı*, mesaj gönderilen kişidir. İletişimin amacına göre, karşılıklı konuşmalardaki dinleyici, gazete okuyucusu, televizyon izleyicisi, ders anlatılan öğrenci vb. konumundaki kişi veya kişilerdir. Alıcı, karşılıklı konuşmalarda mesaj karşısında gösterdiği sözlü ve sözsüz tepkilerle geri bildirim açısından kaynak durumuna dönüşür (Deniz, 2007: 10). İletişim sürecinin son şeklini aldığı ve başarılı sonuçlandığının göstergesi olan geri bildirim, alıcının kaynaktan gelen mesaja verdiği tepki ya da bir başka ifadeyle kaynağın mesajını gönderdiği alıcının bu mesaja yönelik verdiği dönütlerdir. Bazen kaynaktan gelen mesajla alıcı tarafından alınan mesaj arasında farklılık olabilir. İşte bu farklılığa sebep olan ögenin gürültü olduğu ifade edilmektedir.

Dökmen'in Shannan ve Weaver (1997: 321)'den aktardığına göre fiziksel, nöro-fizyolojik ve psikolojik olmak üzere üç tür gürültü vardır. Fiziksel gürültü mesajın alıcıya iletilmesi sürecinde sesin kanala ulaşmasında meydana gelir. Nöro-fizyolojik gürültü bilginin kaynağındaki ya da alıcısındaki görme, işitme veya konuşma bozukluklarını kapsar. Psikolojik gürültü, kaynaktan veya alıcıda var olan algılama, yorumlama farklılıkları gibi psikolojik engellerdir.

Görüldüğü gibi iletişim sürecinin içinde birçok öge bulunmakta ve bunların anlamlı bir sıra ile yapılanıp etkileşmeleri sonucunda da iletişim meydana gelmektedir. Özbay (2005)'a göre, sürekli iletişim kurma ihtiyacı duyan insanlar bu ihtiyaçlarını gidermek için farklı iletişim yöntemleri kullanmaya yönelmektedirler. Bu yöntemlerden en yaygın olarak bilenen de konuşma aracılığıyla kurulan iletişimidir. İletişimin boyutlarından birini konuşma diğerini de dinleme oluşturmaktadır. İletişim süreci konuşan ve dinleyen arasında geçen, bilgi alışverişine dayalı aktif bir süreçtir. Bu süreç, bir bilginin kaynaktan alıcıya iletilmesini kapsamaktadır. Burada amaç, kaynağın gönderdiği iletinin alıcı tarafından çözümlenmesi ve böylece ikisi arasında ortak bir düzlemin oluşturulmasıdır (Adalı, 2004). İletişim dinleme, analiz etme ve konuşma olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir (Ailes,1999).

Bu noktada dinlemeyi tek yönlü görmemek gerekir. Dinleyici kaynaktan iletilen mesajları alıp kendi zihninde yeniden yapılandırıp dönüt verebilmektedir. Ama dinleyici bu süreçte gelen mesajları anlamlandırmak için bir uğraş vermiyorsa, ilgisiz kalıyorsa yani kendini kapatmışsa dinlemenin gerçekleşmesi dolayısıyla da etkili bir iletişimin kurulması beklenemez.

Shafir, (2003) çağımızı, bilginin giderek arttığı, teknolojinin insan hayatına hükmettiği “zihin dağınıklığı çağı” olarak değerlendirmiş ve buna bağlı olarak etkili dinlemenin önemine vurgu yapıp dinlemeyi gerçek iletişimin ana ögesi olarak kabul etmiştir.

Etkili iletişim sürecinin başlangıç aşaması olarak kabul edilen dinleme, büyük oranda yaygın bir iletişim davranışıdır ve bu iletişimin gerçekleşmesi için bu süreçte kaynağın, alıcıyla etkileşimi söz konusudur. En üst seviyede bir etkileşimin olması için hem alıcının hem de kaynağın dil becerilerinin gelişmiş olması gerekir. İletişimin ve öğrenmenin en temel yolu dinlemedir. İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi “kaynak”tan iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılmasıyla mümkün olur. Alıcının,

iletilemler aracılığıyla yeni yaşantılar elde etmesi ise dinleme becerisindeki donanımıyla yakından ilgilidir (Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşı, 2013). İletişim s¼recinde karşımızdaki kişiye ve onun d¼nyayı nasıl algıladığını anlamanın yolu dinlemekle m¼mk¼nd¼r. Olumlu ilişkiler geliştirmede, insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımada, anlamada ve onlara yardım etmede en temel oğe etkili dinlemedir. Dinleme, iletişimin yeterliliğini artırır ve onun başkalarının ihtiyaçlarına g¼re y¼nlendirilebilmesini sağlar (Cihangir, 2004).

Bireylerin g¼nl¼k yaşamlarında iletişime ayırdıkları zamana y¼nelik farklı araştırmalar yapılmış ve bunlardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi tabloladıştırılmıştır:

Tablo 1: Dil becerilerinin g¼nl¼k kullanıma g¼re dağılım oranları

Yazar (lar)	rneklem	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Werner, 1975	ğrenci ve işçiler	.13	.08	.23	.55
Barker vd. 1980	niversite oğrencileri	.17	.14	.16	.53
Perras ve Weitzel, 1981	niversite oğrencileri	.14	.08	.03	.15
Bohlekn, 1999	niversite oğrencileri	.13	.12	.22	.53
Davis, 2001	niversite oğrencileri	.12	.10	.31	.34
Janusik ve Wolvin, 2007	niversite oğrencileri	.07	.08	.20	.23

Temur (2010)

Yukarıdaki gibi dinlemenin insan hayatında kullanım oranına y¼nelik pek çok araştırma yapılmıştır. Beaverson (1999), iyi bir dinleyicinin zamanının % 70'ini dinlemek için, sadece % 30'unu konuşmak için ayırdığını; Hagevik (1999), % 40'ını dinlemeye, % 35'ini konuşmaya, % 16'sını okumaya, % 9' unu yazmaya ayırdığını belirtmektedir. Doğan (2007: 42)'in aktardığına g¼re Bird (1953), iletişim s¼reci içinde % 42 dinleme, % 25 konuşma, % 15 okuma, % 18 yazma, Burley-Allen (1995) ise dinleme % 40, konuşma % 35, okuma % 16 ve yazma % 9 oranında kullanılır demektedir. Robertson ilköğretim oğrencileriyle yaptığı çalışmasında onların zamanlarının % 57'sini dinlemeyle geçirdiği sonucuna ulaşmıştır. Calp (2005:136)'ın

bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü başka bir araştırmaya göre de günlük hayatın %42'sinde dinleme etkinliği yer almaktadır.

Sonuçlara bakıldığında günlük hayatta dinleme becerisinin diğer dil becerilerinden daha çok kullanıldığı görülmektedir. Toplumsal hayatta var olduğumuz sürece insanlarla ilişkimiz devam etmek zorundadır. Bilgiyi aktarmak, aktarılanı almak, aldığımızı hem kendi dünya algımızdan hareketle yeniden şekillendirmek hem de karşı tarafın algılama biçimine göre anlamaya çalışmak için dinlemek şarttır. Dolayısıyla dinlemenin insan hayatındaki önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

İletişimin bu denli önem arz etmesine rağmen günümüz toplumunda kendi çıkarlarını merkeze alan giderek bencilleşen bireylerin sayısı artmaktadır. Diğer insanların duygularını, görüşlerini, isteklerini görmezden gelip kendi dünya ekseninde yaşayan çevresindekilerden haberi olmayan birbirini dinlemeyen gün geçtikçe yalnızlaşan bireylerin bulunduğu toplumlarda doğru iletişimden bahsetmek de oldukça zordur. Ama dünyayı doğru algılayabilmek, kendimizi doğru ifade edebilmek için sağlıklı iletişim kurabilmeliyiz. Bunu başarabilmenin yolu da dinlemekten geçer. Bireyler arasındaki anlaşmazlıklarının çoğunun kaynağı birbirlerini dinlememeleri yani dinleme becerilerini geliştirememeleridir. Hâlbuki insanlarla iletişimde karşındakini dinlemek o kişiye saygı duyduğunu göstermenin en iyi yoludur. Dinlemeyi öğrenebilirsek birbirini anlayan birbirine saygı duyan bireyler haline gelip iletişim kopukluklarını da ortadan kaldırdırabiliriz. Bu yönüyle dinleme becerisinin geliştirilmesi aynı zamanda kişisel gelişim sürecinin de bir parçasıdır denilebilir.

2.1.2. Dinleme ve Beyin İlişkisi

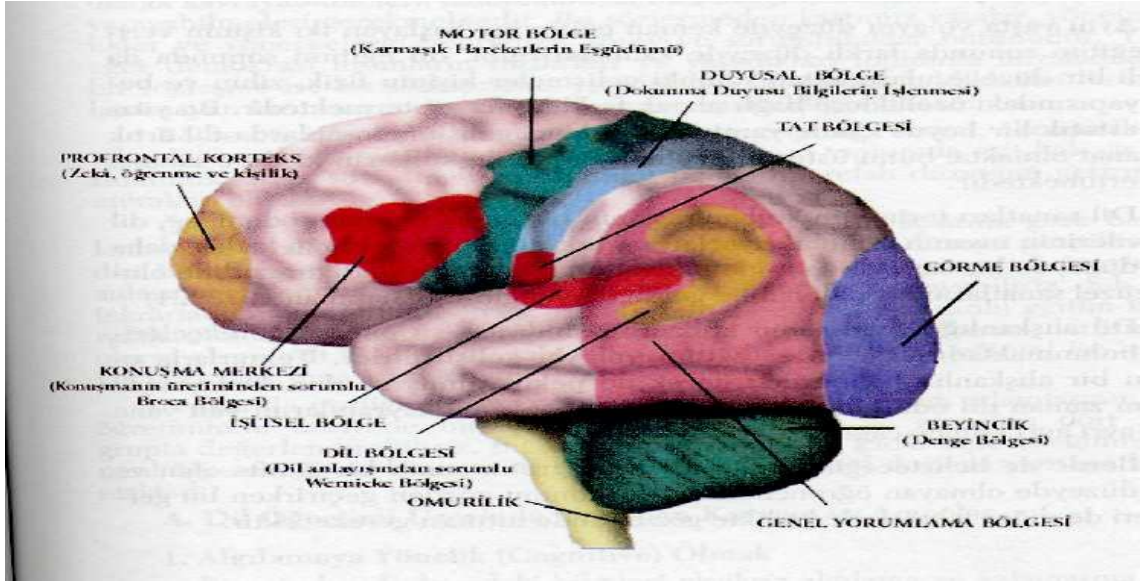
Vücutun yöneticisi olan beynin etimolojik anlamını, Onan (2010: 523) araştırmalara da dayandırarak şu şekilde açıklamıştır: Kafatasında bulunan organ, şuur, his ve irade merkezi anlamına gelen beyin Türkçe bir kelimedir. Clauson bu kelimenin Eski Türkçedeki asıl şeklinin *bengi* olduğunu söyler. Sevortyan da beyin kelimesinin *meng* sözcüğünden türediğini ifade eder. Tietze (2000: 327), beyin kelimesinin *m* ile başlayan varyantlarının, *b* ile başlayan varyantlarından daha eski olduğunu belirtir. Beyin kelimesi birinci tekil şahıs zamiri *men* ile, ebedî ve sonsuz anlamındaki *mengi* kelimelerini çağrıştırmaktadır. His, irade, şuur ve ebediyet kavramlarının benlikle ilişkili olduğunu ifade ederek, beyin kelimesinin Türkçede, *ben* ve *benlik* kelimeleri ile bir kavram alanı oluşturduğunu belirtmiş ve beynin işlevlerini insan yaşamındaki öneminden hareketle fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki ana başlığa ayırmıştır. Bu ana

işlevler çoğu zaman birbirleriyle etkileşime girerler. Bazen zihinsel aktiviteler fiziki davranışların yönlendirilmesinde etkiliyken, bazen de fiziksel aktiviteler zihinsel davranışların tetikleyicisi konumunda olmaktadır.

Dinleme ve işitme arasındaki fark açıklanırken de belirtildiği gibi, dinleme süreci zihinsel, işitme süreci de fiziksel yöndedir. Onan'a (2005:159) göre, işitme sürecinin sonunda beynin, sinirsel enerjiyi ses olarak algılamasından sonra bilgiye dönüştürme aşamasında devreye nöronlar girmektedir. İşitme aşamasının sonunda beyine ses olarak ulaşan uyarıların dilsel bilgiye dönüşüm süreci ise bu sesin nitelik bakımından tespit edilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu tespit fonksiyonel grup kimliğiyle hareket eden uzmanlaşmış nöronlar sayesinde olmaktadır.

“İnsan beyni bir cümleyi duyduktan sonra onu anlamlandırıncaya kadar çok sayıda işlem yapmaktadır. Önce, kulaktan iletilen ve çoktan elektrik ve kimyasal kodlara çevrilen sesleri, karşılığı olan harf, sözcük ve cümleye çevirmektedir. Bunları her seviyede ayrı ayrı çözümler. Ekler ve kökler ayrılır. Bunların sahip olabilecekleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. En sonunda da beyin daha önceki deneyimleri ve konuşmanın daha önceki aşamalarını değerlendirerek cümlenin içermiş olabileceği anlama ulaşmaya çalışır. Oysa biz bunların farkına bile varamayız. Sanki cümle söylendiği anda anlamını çözdüğümüzü sanırız. Beyin, bir cümleyi anladıktan sonra da onun ne fonolojisi, ne de morfolojisi ile ilgilenir. Önemli olan anlamdır. Geri kalanı ya atılır ya da bir kenara bırakılır. Böylece duyduğumuz bir cümleyi tekrar etmemiz istenirse, son derece farklı sözcüklerle ve farklı sözdizimleri ile aynı anlamı biçimlendirebiliriz. Çok dikkat etmediğimiz sürece söylenen bir cümleyi aynı sözcüklerle ve sözdizimi ile tekrarlamamız oldukça güçtür.”
(www.imece.org/arsiv/balan/html,Akt: Onan, 2005: 161).

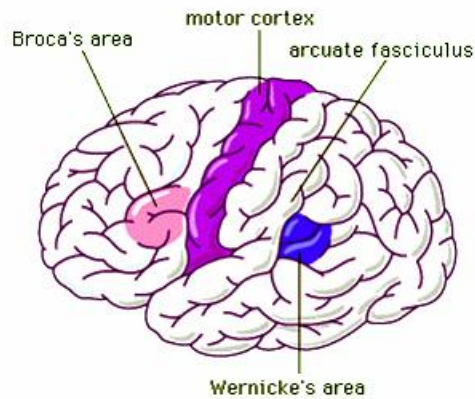
Yapılan araştırmalar beyinde dil merkezlerinin üç alanda toplandığını göstermektedir. Bu alanlar, sol yarım kürede bulunan işitme bölgesinin önünde frontal lobda yer alan *Broca Alanı*, daha geride ve alt tarafta yer alan *Wernicke Alanı* ve daha karmaşık dil fonksiyonlarını ortaya koyan Angüler girüs'tür.



(Bilim ve Teknik, s. 389)

Şekil 2: Beynin Yapısı

Wernicke Alanı beyinde en üstte şakak kıvrımının arka ucunda yer alır. Bu alan ana dilini anlamaya yönelik bütün fonksiyonların üzerinde etkilidir. Bu bölgenin yalnızca anlama becerisi üzerinde değil yazma becerisinde ve buna bağlı konuşmada da etkili olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. *Broca Alanı* ise anlatma becerileri özellikle de konuşmayla ilgili fonksiyonlarda etkisini göstermektedir. Angüler girüs, insanın işittiğini söylemesini ve yazmasını, kendisine dokunan cismin adını yazmasını, gördüğü şeyin adını yazmasını ve okumasını sağlar (Onan, 2005: 143; Özbay, 2009: 7).



©1994 Encyclopaedia Britannica, Inc.

Şekil 3: Beyindeki Dil Merkezleri

Dinleyerek anlama süreci, beyindeki tek bir alanda oluşmamakta, beyin kabuğundaki işitme merkeziyle dil merkezli anlamadan sorumlu Wernicke Alanı

arasındaki bir eş güdüm sonucu gerçekleşmektedir. Bu iki alan arasındaki bağlantının kesilmesi, işitme ve dinleme kavramlarını nörolojik bakımdan birbirinden ayırmaktadır. Yani işitme gerçekleşmekte ancak işitilen anlamlandırılmamaktadır (Ergenç, 2000:117).

Dinleme, beynin kulağa gelen birçok sestten birini seçip onu algılaması ve değerlendirmesi sürecini kapsar. İnsan her şeyi işitebilir ama dinlemeyebilir. Dinlemenin gerçekleşmesi, insanın kendi iradesine ve seçimine bağlıdır. Seçilen bu sesler, işitme yorum alanı dediğimiz bir merkeze gelir, merkezde daha önce o seslerle ilgili toplanmış bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra beynimizdeki dinleme merkezi tarafından anlaşılacaktır. Yapılan araştırmalara göre beyin, konuşmacının sözlerinin hepsini aynı dikkatle algılamamaktadır. Ortalama olarak bir insan beyni dakikada 600 kelimeyi algılama gücüne sahiptir, bir konuşmacının ise dakikada en çok 250 kelime konuşabildiği kabul edilmektedir (Yalçın, 2002: 124). Konuşma ve dinleme arasındaki bu ilişkiye dinleme eğitime yönelik çalışmalarda dikkat edilmesi sürecin daha başarılı geçmesi adına önemlidir.

Beyindeki ilgili merkezlere ulaştırılan ses, hafızada ayrıştırılır. Hafıza, gelen seslerin hepsini tarar ve önceki deneyimlerden yola çıkarak bu seslerden anlaşılacak istenenleri tanımlar. Bütün sesler kulaktan işitme merkezine gider oradan da hafızaya ulaşır. Giden sesler hafızada taramadan geçer ve sesin tanımlanması yapılır. Tanımlanan bu sesle ilgili eski ve yeni bilgiler hafızada bir araya gelerek çağrışımlar oluşturulur. Bu çağrışımlar sonucunda bu sesler anlamlandırılmış olur (Özbay, 2009: 51). Beynimiz, dinlemeyi anlam gruplarını algılamak ve anlamak biçiminde yapar. Bir anlam grubunu ileri ve geri doğru tahmin edebilir. Dinlemenin önemli hususlarından biri de dilin gramer kalıpları ile dinlenen metindeki bilginin algılanması arasında ciddi bir ilişkinin bulunmasıdır. Türkçenin öğretiminde son ekler, dinlediğimizi anlamada önemli bir yere sahiptir. “...in/...sı” veya “...dan/...ya” gibi kalıplar çocukluğumuzdan beri dinleyerek beynimizde oluşturduğumuz kalıplardır. Zihnimiz bu kalıpların içindeki ana bilgilere ulaştıktan sonra anlam bütünlüğünü hemen tamamlar ve anlama gerçekleşir (Yalçın, 2002: 128).

Beyindeki işleyiş ve anlamlandırma süreci değerlendirilen dinlemenin, doğuştan kazanıldığı düşünülmüş ve bu yüzden de hep ihmal edilip son yıllara kadar üzerinde çalışılması bile gerekli görülmemiştir. Aslında düşünülenin aksine dinlemenin bütün

süreçlerin temelini oluşturduğu ve beyindeki işleyişinin kademeli olarak fiziksel ve zihinsel yapılarla şekillendiği anlaşılmaktadır.

2.1.3. Dinlemenin Önemi

Bilgi edinme ve sosyal iletişim sürecinin gelişiminde büyük rol oynayan dinleme, hayatın her alanında başarılı bir birey olmak için geliştirilmesi gereken en önemli beceridir. Bu becerinin gelişmesi aynı zamanda bireyin diğer dil becerilerinde yetkinlik kazanmasını sağlar. Dinleme süreci sadece bir bireyi etkilemez, dinlediğini anlayan birey bunları bir başkasına aktarır, bu şekilde sarmal bir yapı oluşur. Bu yönüyle dinleme sadece bir kişiyi etkileyen bir beceri olmaktan öteye gidip bütün toplumu içine alır.

Bazı bilgi kaynakları vardır ki bunlardan yalnızca dinleme yoluyla faydalanılabilir. Radyo, konferans, görüşme (münazara) bu bilgi kaynaklarından birkaçıdır. Bir düşünceyi dinleyerek kavrayabilmek, dinleme esnasında değerlendirme yapabilmek çok değerli bir melekedir. Dinleme aynı zamanda bir zevk alma yoludur. Müzik, şiir, hikâye, tiyatro gibi sanat eserlerinin zevkine dinlenerek varılır (Göğüş, 1978:50). Günümüzde dinleme gerektiren etkinlikler, teknoloji ve bilim sayesinde o kadar çoğalmıştır ki bireyler, dinlemeye ayrılacak zamanda seçici ya da eleştirel dinleme yapmak zorunda kalmaktadır (Melanlıoğlu, 2011: 15).

Günlük hayatta ve okul hayatında pek çok bilgi dinleyerek elde edilir. Daha doğmadan gelişmeye başlayan dinleme becerisi, başarının ve öğrenmenin anahtarıdır. İyi bir dinleme gerçekleşmeden iyi konuşmaya ve yazmaya da imkân yoktur. Dinlemeye sadece örgün eğitimde ihtiyaç duymayız, çalışma ortamlarında kurulan arkadaşlık gibi bireysel ilişkilerin de olumlu yönde gelişmesinde etkisi büyüktür. Sizi iyi bir dinleyici olarak tanıyan insanlar kendileriyle ilgili konuları sizinle konuşabileceklerini; onları dinleyerek sorunlarını çözmeye yardımcı olacağınızı, düşüncelerine katılmanız bile kendilerini anladığınızı belirteceğinizi, saygılı olacağınızı bilirler (Özbay, 2009: 64; Mackay, 1997:9).

Görüldüğü gibi dinleme yalnızca bir öğrenme aracı değildir, sosyal yaşamda bireyler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesinde de etkin bir role sahiptir. Dinleme becerisinin gelişmesi, birbirlerinin duygularını, düşüncelerini anlayan, problem çözme becerileri, öz güvenleri, kendilerine yönelik algıları, yorumlama kabiliyetleri gelişmiş bireylerin yetişmesinde önemli rol oynar.

Bütün başarılı insanların gerçekte iyi birer dinleyici oldukları, dinlemenin insanlar arasında anlaşmayı kolaylaştırdığı, birbirlerine olan saygı ve sevgiyi en üst düzeye çıkardığı kesindir (Ungan, 2007: 151). İyi dinleyici olmayı etkileyen bazı faktörler vardır. Göğüş'e (1978: 229-230) göre bu faktörler şunlardır:

- Dinlemenin bilgi kazandırıcı, doğru düşündürücü, doğru davranışa yöneltici bir alışkanlık olduğuna inanmamış olmak.
- Zekâ ve duyma yeteneğinde eksiklik olması.
- Dinlenen konuya ilgi duymamak.
- Konuşanın farklı özellikleriyle (giyinişi, davranışları vb.) ilgilenerek ana fikri kavrayamamak.
- Dinleme sırasında etrafı inceleyip dikkatini dağıtmak.
- Dinleyicinin bulunduğu çevreye, topluma yabancı olması.
- Çeşitli nedenlerden dolayı (rahat oturamamak, hasta olmak vb.) kendini rahat hissetmemek.
- Konuşma başlamadan önce yaşanan bir olayın ya da üzüntünün etkisinden kurtulamamak.

Dinleme becerisini etkili kullanmak bireyin hayatını (sosyal, iş, okul ve aile) birçok anlamda olumlu şekillendirmesini sağlar. İnsanların yaşamları boyunca, aile, eş ve arkadaşlık gibi ilişkiler kurmak, çalışmak, çocuk yetiştirmek gibi yerine getirmek zorunda oldukları bazı şeyler vardır. Bunları gerçekleştirebilmeleri ve başarılı sonuçlara ulaşabilmeleri için çevresindekileri dinlemesi gerekir (Maden, 2013). Uzmanlar küçüklükten itibaren dinlemeyi bilen ve dinlenen çocukların akranlarına oranla daha sabırlı olduklarını ifade etmişlerdir.

Diğer becerilere göre daha soyut olan dinlemenin, kullanıldığı yerler temel alındığında çok geniş bir çerçeveden değerlendirildiği görülmektedir. Her durumda aynı dikkatle dinleme gerçekleşmeyeceği için bireyler dinleme süreçlerini amaçlarına göre planlamalıdır. Dinlemenin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Herhangi bir konuda bilgi edinmeyi istemek,
- Hoşça vakit geçirmek,
- Yaşamlarını ve çevresindeki her şeyi eleştirel gözle değerlendirmek,
- Eleştiri almak,

- Başka insanların tecrübelerinden faydalanmak,
- Toplumla iletişim kurmak,
- Başka insanların düşüncelerini değerlendirmek,
- Çevremizdekilere yardım etmek (Özbay, 2009: 64).

Dinleme, birçoğu tarafından doğal bir süreç olarak görülmekte ve okuma, yazma gibi okul konusu olarak düşünülmemektedir. Ama yapılan son çalışmalar dinlemenin okulun çok büyük bir parçasını oluşturduğunu göstermektedir. Seslerin ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlayan ve bu uyarıcılara öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırması ile sürdürülen dinlemenin öğrenme sürecinde yeri ve önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders boyunca dinleyip izleyerek öğrendiği herhangi bir konuyu dersin dışında öğrenmesi için çok fazla zaman ayırması gerekmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006: 73; Smith, 1992).

İnsan bir gününün %9'unu yazarak , %16'sını okuyarak, %30'unu konuşarak, %45'ini dinleyerek geçirmektedir (Özbay, 2009: 66). Çocuk, okula başladığında sınıf içindeki zamanının %50-75'ini öğretmenini, arkadaşlarını veya sesli materyalleri dinlemekle geçirir. Okulda öğrenciler, günde 2,5-4 saatlerini öğretmen ve arkadaşlarını dinleyerek geçirmektedirler. Öğrencinin dinleme yeteneğiyle okul başarısı doğru orantılıdır. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, dinlemenin okuldaki öğrenmelerde büyük bir paya sahip olduğunu göstermiştir (Temur, 2001: 62; Göğüş, 1978: 227; Smith, 1992). Sadece ana dilini öğrenmeyi değil, diğer bütün sayısal ve sözel alanlarda başarıyı büyük ölçüde etkileyen dinleme, akademik başarı için de oldukça önemlidir (Aydın, 2009:4).

Dinlemenin öğrenme sürecindeki önemine dikkat çeken Demirel (2003:71), bu önemin sebeplerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Sınıf ortamındaki sözel anlatımlar konunun özünün ve en önemli noktalarının öğrenciye aktarılmasını sağlar.

2. Anlatım boyunca tablo, harita, resim vb. görsel araçların kullanılması anlamayı kolaylaştırıp işitsel, görsel dinleme imkânı sağlar.

3. Sınıfta yapılacak grup çalışmaları etkileşimi sağlar, bu da öğrenmede oldukça etkilidir.

Demirel'in temas ettiği konu, öğretmenlerin yıllardır öğrencilere sık sık öğütlediği “dersi derste anlamak” ifadesi ile örtüşmektedir. Sınıf ortamında öğrencinin konuyu daha kolay ve kalıcı olarak öğrenmesine yardımcı olacak unsurlar yer almaktadır. Konuyu ders esnasında can kulağıyla dinleyen öğrenci, kafasına takılan ya da anlayamadığı noktaları öğretmene sorma imkânına sahiptir (Kocaadam, 2011: 13).

İlköğretim çağına kadarki anlamaların ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır. Bununla birlikte, çocuk, ana dili edinimiyle birlikte kelimeleri doğru kullanmayı ve telaffuz etmeyi dinleme yoluyla öğrenirler (Yıldız, 2006:181). Bu yüzden dinlemenin, okul yıllarında özellikle ilköğretim çağlarında sistemli bir şekilde geliştirilmesi için çaba sarf edilmeli; bunun için öğretmen çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak etkinlikler düzenlemelidir. Böylece dinleme becerisi gelişecek ve birey için bir ihtiyaca daha sonra da bir alışkanlığa dönüşecektir. Dinlemeyi bir alışkanlığa dönüştürmüş bir kişinin okul, iş ve toplum hayatında kendine öz güveninin tam ve başarı elde etmesinin kolay olacağı söylenebilir (Melanlıoğlu, 2011).

İnsanların hepsi dinlemenin önemli ve gerekli bir beceri olduğu noktasında aynı fikirdedirler; ama dinleme söz konusu olduğu zaman birbirlerini dikkatlice dinlemezler. Öğrencilerin okuma becerileri okul hayatında gelişim gösterir ancak dinleme becerisi gelişme göstermediğinde okuma becerisinde zamanla düşüş bile görülmektedir (Osmay, 1972, Akt:Temur, 2010: 306).

Bireyler arasında yaşanan sorunların temel sebebi, yanlış ve eksik anlamalara bağlı iletişim kopukluğudur. Dinleme eğitiminden geçmemiş veya bu alışkanlığı edinmemiş bireyler, anlamakta ve anlatmakta çeşitli problemler yaşamaktadır. Kişi, karşısındakinin söylediklerini anlayamadığı zaman, doğrudan savunmaya geçmekte ve kusurun kendinde değil konuşmayı yapan kişide olduğunu söylemektedir. Bu durum ise sağlıklı bir iletişim ortamı oluşmasını engellemektedir (Özbay ve Çetin, 2011). Dinlemesini tam olarak bilmeyen insanların hayatına anlaşmalar değil sürtüşmeler hâkim olmaktadır. Ungan (2007:151), bugün hayatımızda ve özellikle okullarımızda şiddetin ön plana çıkmasının nedenini bireylerde dinleme becerisinin gelişmemesine bağlamakta; insanların birbirini dinleme zahmetine katlanması hâlinde bu kadar sürtüşmenin meydana gelmeyeceğini savunmaktadır.

Yaşadığımız toplum içerisinde birlik, güven ve sevgi ortamı oluşturmak için birbirini saygıyla dinleyen ve anlayan, istekli, ilgili, amaçlı, eleştirici dinleyiciler

yetiştirmemiz gerekmektedir. Bunun için de dinleme eğitimine önem vermeli, sürekli olarak yeni metot ve teknikler aramalı ve bunları uygulamalıyız (Özbay, 2010). Bireylerin elde ettikleri başarının, ülkesinin başarıya yürüdüğü yoldaki adımlardan biri olduğu düşünülürse yukarıdaki ifadelerden de hareketle bu süreçte dinlemenin payının yadsınamayacak kadar çok olduğu söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle, dinlemenin bireylerin ve toplumların gelişmişlik düzeyini belirlemede önemli bir faktör olduğu unutulmamalı ve okul öncesi dönemden başlanılarak bu becerinin gelişmesine önem verilmeli, uygun çalışmalarla süreç desteklenmelidir.

2.2. DİNLEME BECERİSİ

Anlama becerilerinden biri olan ve çoğu öğrenmenin temelini oluşturan dinleme, ilk edinilen beceridir. Bu beceriye yönelik birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

“Herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak gerekli olanları ve gerekli olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerine dikkati yoğunlaştırmak” (Keskinlik, 2002).

“Dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesi ayrıca duyduklarını kısa bir süre de olsa bellekte tutması” (Cihangir, 2012a).

Rost (1994:1), “her gün düşünmeden, çevremizde olup bitenleri anlamlandırmak amacıyla kullandığımız bir dil becerisi.”

Temur (2001:61), “dinleyicinin ilk söylenenlerle, son söylenenlerin arasında köprü kurma ve bunların iletişim sürecindeki işlevini anlama yeteneği.”

“Konuşmacı tarafından verilmek istenen mesajın net olarak algılanabilmesi ve o anki uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” (Demirel, 2004: 70) olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan hareketle dinlemenin, bireylerin sesleri duyup o seslere anlam yüklemesi ve bu süreci dikkat, algı, tekrar gibi bireylere göre değişiklik gösteren unsurlarla da desteklediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla dinleme becerisinin fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutları da içine alan çok yönlü bir beceri olduğu söylenebilir.

Karagündüz (2010) dinleme becerisini bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgu olarak ele alıp dinlemeyi

bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak katıldığı bir etkinlik biçiminde değerlendirmiştir.

Dinleme, gelişimsel ve etkileşimsel bir süreç olarak değerlendirilebilir. Gelişimsel yönü, dinleme becerisinin geniş bir zamana yayılması, çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasıdır. Etkileşimsel yönü ise, dinleme eyleminin, konuşmacı, konuşmacı tarafından aktarılan bilgiler ve dinleme ortamı içinde yapılmasıdır. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreç haline gelmektedir (Güneş, 2007).

Newmark and Diller (1964) dinlemenin, yalnızca konuşma becerisinin dayanağı olmadığını kendi başına bir beceri olarak değerlendirilip sistemli bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akt: Güven, 2007: 26).

Nord (1981) konuşmadan anlamamanın mümkün olabileceğini ama anlamadan konuşmanın mümkün olamayacağını ifade etmiş ve dinleme becerisinin öğrenilmesinin konuşma becerisinin öğrenilmesinden daha önce gelmesi gerektiğini savunmuştur.

Tompkins (1998) de bireylerin sadece dinleme becerisi için harcadıkları zamanın diğer becerilere harcadığı toplam zamana eşit olduğunu belirtmektedir.

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren yaşam içinde değişik roller edinmeye başlar. Bu rollerin her biri farklı içeriklerde olsa da hepsini yerine getirirken kullanılan ortak payda dildir. Dilin alt becerilerinden biri de dinlemedir. Dinleme doğuştan kazanılan ama geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu becerinin gelişim aşamaları da önce ailede başlar sonra planlı ve sistemli bir şekilde öğrenim hayatında devam eder. Dinleme sadece öğrenme- öğretim sürecinde kullanılan bir beceri değildir. İletişim sürecinin de en temel ögesidir. Fikirleri, istekleri, duyguları ve ihtiyaçları karşılıklı olarak birbirine iletmek amacıyla başvurulan dinleme, bireysel, sosyal ve toplumsal ilişkilerde başarılı olmanın da ön şartıdır.

Dinleme yaşamın her anına dağılmış durumdadır. Bunun da etkisiyle günlük hayatta zamanın büyük çoğunluğu dinleyerek geçirilir. Trafikteki sesler, terminallerdeki duyurular gibi çevremizde meydana gelen sesler; televizyon, radyo yayınlarındaki haberler, müzik sesleri, insanların konuşmaları; ana dili öğreniminden yabancı dil öğrenimine kadar her alanda dinleme becerisi aktif bir şekilde kullanılır (Kalaycı ve Temur, 2005; Rost, 1994:2). İnsan hayatının bu kadar içinde yer alan dinleme, sahip

olunan en temel beceri olmasına rağmen en az önem verilen ve eğitimine gerek duyulmayan bir beceridir.

İnsanlar genellikle dinlemeyi bir eğitim etkinliği olarak değerlendirmezler; konuşma eylemi gerçekleştiğinde, dinlemenin de hemen onun arkasından geldiğini ve soluk alış verişi gibi istem dışı bir süreç olduğunu zannederler (Calp, 2005).

Dinleme anlık bir tutumun sonucunda bireyin işitsel uyarınları algılamasıdır. Bir başka ifadeyle, dinleme, kişi tarafından işitilen bir şeyin anlaşılmasıdır. Bu yönüyle dinlemenin de, okuma, konuşma, gözlem vb. gibi bir öğrenme yolu olduğu söylenebilir ve okuldaki öğrenmelerin büyük çoğunluğu da dinleme yolu ile gerçekleşir (Özbay, 2005: 91).

Öğrenme ortamlarında bilginin aktarılması çoğunlukla anlatım yoluyla olur. Öğrencinin, öğretmenin ona sözel olarak iletildiği bilgiyi alıp bunu kendi zihninde işleme sürecinde dinleme becerisi öne çıkar.

Zamanının büyük bir kısmını dinleme/izleme ile geçiren, bilgilenmesi bu etkinliklere bağlı olan bireylerin kendilerine yarayacak bilgileri en iyi şekilde süzüp alması, yanlış yönlendirmelere yol açacak etkinliklere dur diyebilmesi için iyi bir dinleme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Umagan, 2007).

Dinleme becerisi gelişmemiş bireyler diğer dil becerilerini öğrenmede zorlanmaktadır. Dinleme problemi olan çocuklar, önce konuşma becerisini, okula başlamayla birlikte de okuma ve yazma becerilerini edinmekte zorlanırlar. Bu durum, diğer dil becerilerinin edinilmesinde dinlemenin üstlendiği rolün ne derece önemli olduğunu göstermektedir (Doğan, 2011: 9). Bireyi başarıya götürecekt becerilerin başında gelen dinleme süreci özet olarak şu şekilde açıklanabilir (Brown, 2001: 249):

1. Dinleyici konuşmanın ham hâlini duyduktan sonra kısa süreli bellekte bir resim oluşturur. Bu resmin içinde tonlama, cümleler, ifadeler ve vurgulama gibi konuşmanın ana hatları yer alır.

2. Dinleyici, konuşmanın niteliğini (sohbet, radyo, TV vb.) belirler ve aldığı mesajı yorumlar.

3. Dinleyici, konuşmanın içeriğine bakar ve konuşmacının niyetini anlar, bu şekilde kendisinden ne beklendiğine dair tahminlerde bulunur.

4. Dinleyici, bir şema çıkarır ve bunu aldığı mesajı yorumlamak için kullanır.

5. Dinleyici, konuşmaya anlam yükler ancak bu yüklediği anlam bazen konuşmacının niyetiyle örtüşmeyebilir.

6. Dinleyicinin, karşı tarafın kastettiğinden farklı bir şey anlaması konuşmacının dikkatsizliği, dinleyen kişinin dikkatinin dağınık olması, konunun karmaşıklığı ya da psikolojik engeller gibi çeşitli nedenlere bağlı olabilir.

7. Dinleyici, edindiği bilgiyi, kısa ya da uzun süreli belleğine yerleştirir. Eğer bu bilgiyi çabuk kullanacaksa kısa süreli belleği, konferans gibi konuşmalarda ise uzun süreli belleğini kullanır.

8. Dinleyici, konuşmanın ilk hâlini unutur, ancak edindiği bilgiyi korur.

2.2.1. Dinleme Eğitimi

İnsanlar, doğum süreciyle başladıkları hayatın içinde var oldukça diğer insanlarla etkileşimde bulunmak zorundadır. Çünkü insanoğlu yaradılışının da bir gereği olarak yalnız yaşayabilecek bir varlık değildir. Zihinsel yapısı düşünmeye, yeni şeyler öğrenmeye, çevresini keşfetmeye yönelik kodlanmıştır. Bu yönlerinin açığa çıkması için de diğer insanlarla iletişim içinde olmak durumundadır. Bebekler dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren çevresinde neler olup bittiğini öğrenmeye çalışır. Her yeni günde bu uğraşları zihinsel ve fiziksel gelişimlerine bağlı olarak artmaya devam eder. Hayatı keşfetme serüveninin ilk aracı da dinlemedir. Başlangıçta bilinçsizce yapılan bu eylem zamanla anlamlandırılarak bireyin en çok kullandığı beceri hâline gelir.

Küçük yaşlardan itibaren çocuğun dinleme becerisinin gelişmesinde başlıca şu aşamalar görülmektedir:

- Bebeklerde ses algılama yeteneği anne rahminde gelişmeye başlar (Akyol, 2002; Güneş, 2007: 74).
- Çocuk özellikle kendisine yapılan seslenmelere karşı bilinçlidir, onun dışında bilinçli olarak dinleme becerisini kullanmaz. Sadece bazı belirgin sesleri dinler.
- Başlangıçta çocuğun dinlemek için dikkatini verdiği bir sırada dışarıdan gelen, ses, ışık, hareket vb. davranışlarla dinlemekten kolayca vazgeçer.
- Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etmek konusunda sabırsızlanır. Söylenenlerden çok kendisiyle ilgilenir.

- Dinledikleri ile kendi deneyimleri arasında çağrışım yoluyla ilgi kurar ve konuşmaya katılır.
- Bu aşamada çocuk, dinleme sürecinde soru ve yorumlarla aktif hâle gelir.
- Duygular, zihinsel faaliyetler ve önceki bilgiler de dinleme sırası ve sonrası uygulamalara katılır (Stricland'den Akt.: Yalçın, 2002:125).

Çocuğun bu gelişme ve algılama gücü 15-16 yaşlarına kadar sürer. Dinleme eğitiminin bu döneme kadar yapılmasının etkili olacağını gösterir (Özbay, 2009: 70). Dinlemeye yönelik herhangi bir eğitim alınmadan kendiliğinden gelişen dinleme becerileri bireyi, dinlediklerini doğru anlayan, sorgulayan, etkili iletişim kuran bir kişi hâline getirmemektedir (Yıldız, 2003).

Göğüş (1978: 227-228)'e göre öğrencilerin dinleme becerisini geliştirme amaçları şunlardır:

- Söylenen sözü konu, zaman, yer, isim gibi kavramlarla tam olarak anlamak için dinleyebilme.
- Konuşulanları ve okunanları anlamak amacıyla dinleyebilme.
- Bütün ilişkilerinde nezaketle dinleme alışkanlığı kazanmak.
- Bilgi edinmek, haber almak vb. için dinleyebilme.
- Müzik dinleme, tiyatro, sinema, radyo, televizyondan gibi iletişim araçlarından yararlanmak için dinleyebilme.
- Dinledikleri arasında sıralama yapma, neden sonuç ilgisi kurma yeteneği kazanma.
- Dinlediği bir konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme.
- Dinlediklerini değerlendirirken ön yargılarından ya da kişisel sevgilerinden kurtulup tarafsız olabilme.
- Dinlediklerinin eksik, yanlış, gerçek, yararlı vb. yanlarını seçmeyi öğrenebilme.
- Dinlediğini hızlı bir şekilde değerlendirme yeteneği kazanma.
- Dinlediklerine karşı hoşgörülü olabilme.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında hepsinin bütün yaşamı kapsayan amaçlar olduğu görülmektedir. Okulda, evde, meslek hayatında, arkadaş ortamlarında dinleme en temel araçlardan biri olduğundan amaçları da hem öğrenme hem zevk alma gibi

birçok faktörü içinde barındırmaktadır. Bu bağlamda eğitim sürecinde özellikle öğretim faaliyetlerinde dinleme becerisi daha da önem kazanmaktadır.

Doğan'ın (2011: 14) aktardığına göre, dinleme becerisinin eğitim konusu olarak ele alınması Batı'da 20. yüzyılın başlarında görülmüştür. Dinleme becerisiyle alakalı çalışmalar yapılmış, dinleme, dil becerisi/sanatlarından birisi olarak eğitim programlarında yer almıştır. Ülkemizde ise dinleme becerisi ile ilgili herhangi bir araştırma aynı yüzyılın sonlarına kadar yapılmamıştır.

Okullarda dinleme becerisinin ihmal edilmesinin çeşitli nedenleri vardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrenciler okula geldiklerinde onların dinleme becerisine sahip olduklarını varsaymakta yani dinlemenin doğal olarak geliştiğine inanmaktadırlar. Bu yüzden etkili dinlemede öğrencilerine yararlı olabilecek stratejiler öğretmek ve onların gelişmesini sağlayacak noktalar üzerinde durmayı gerekli görmezler. Dinlemenin öğretilmeyeceğine ve öğretilse bile değerlendirilemeyeceğine inanırlar. Ayrıca bazı öğretmenler çoktan seçmeli sınav uygulamalarını ve okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini daha önemli buldukları için zamanlarının büyük kısmını okuma ve yazma eğitimine harcamakta, dinleme ve konuşma becerilerini geri plana itmektedirler. Programın çok yoğun olmasından dolayı da dinlemeye ayıracak zamanın kalmadığını ifade ederler (Doğan, 2011:16; Tüzel 2013:28). Bireyin hayatında bu denli önemli bir becerinin gelişmesi için öğretmenlerin daha çok özen göstermeleri gerekmektedir.

Cüceloğlu (2000:167), konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla bazı okul ve programların çeşitli kurslar düzenlediğini ancak bu becerinin gelişmesinde önemli bir yeri olan dinleme konusunda ise herhangi bir yerde kurs verilmediğine dikkat çekmektedir. Başarılı bir iletişim için gerekli olan “anlayabilmek için dinleme”, kişinin tesadüfler sonucunda kendi kendini eğitmesine bırakılmaktadır. Kimi bireyler, dinleme becerisinde yeteneklerinin yardımıyla başarılı olurken kimileri ise iyi bir dinleyici olabilmek için bilinçli bir çaba harcamalı ve yeni beceriler geliştirmelidir. Bu da ancak sistemli bir eğitimle mümkün görünmektedir.

Dinleme becerisini geliştirme, öğretim programlarında önemli bir yer tutmasına rağmen öğretmenler için oldukça zor bir alandır (Dawes, 2008). Çünkü dinleme becerisini geliştirme sürecinde pek çok değişkeni dikkate almak gerekir. Dinlemede başarıya ulaşmak mesaj kaynağından gelen görsel davranışlarına, alınan mesajların

niteliğine, iletişim aracının (ses) nasıl kullanıldığına ve daha pek çok dış faktöre bağlı olarak değişme gösterebilmektedir (Çifçi, 2001). Watson ve Smeltzer (1984), dikkat, ilgi, konu hakkında ön bilgi, motivasyon gibi öğrenciyle ilgili unsurların dinleme-anlama başarısını etkilediğini ifade etmiştir. Sokoles, Sadker’de (1986) dinlemeyi etkileyen ve sözel olmayan hususları konuşmacıyla göz teması kurma, yüz ifadeleri, oturma şekli ve konuşma kaynağına olan uzaklık olarak belirlemiştir (Akyol, 2011:3).

Dinlemenin diğer dil becerilerine göre daha zor ve karmaşık bir beceri olduğu görülmektedir. Çünkü dinlemeyi zekâ, dikkat, konu, süre, amaç, dinleme ortamı, dinlemenin öneminin farkında olma, konuşmacı, ortam vb. gibi etkileyen birçok faktör mevcuttur.

Etkili bir dinleme eğitiminin yapılabilmesi için öncelikle öğrencilere dinlemenin önemi kavratılmalıdır. Dinlemenin neden bu kadar önem arz ettiği, hayatında ne gibi etkilere sahip olduğu örneklerle öğrenciye verilmeli ki, çocukta dinlemeye yönelik bir farkındalık gelişebilsin. Bunu içselleştirmede ne yapılırsa yapılsın öğrencinin dinleme becerisi hedeflenen düzeyde gelişme göstermeyebilir.

Bu becerinin gelişmesi için öğrencinin sadece önemini kavraması yetmez, önemin farkında olmak bu sürecin başlangıç adımıdır, eğer öğrenci ilk adımını sağlam atarsa arkasından gelecek adımlar daha etkili ve bilinçli olacaktır. Öğrencilerin kendilerine sunulan konuyu dinleyebilmeleri için konunun, onların gelişim düzeylerine, bireysel farklılıklarına, ilgilerine uygun seçilmiş olması gereklidir. Özbay’a (2009:163) göre hedef kitlenin ilgilerinin dışında kalan, seviyelerinin üzerinde olan, anahtar kelime ve kavramları yeterince tanınmayan konular, iyi bir dinleme materyali oluşturmazlar. Bu nitelikteki konular, eğer zorunlu ve görev gereği bir dinleme faaliyeti ise sahte dikkate neden olur. Maksatsız ve serbest dinleme faaliyeti ise dikkatin başka gereksiz unsurlara kaymasına veya dağılmasına neden olacaktır.

Bütün öğrencilerin ilgisi aynı yönde değildir; işte bu noktada devreye bireysel farklılıklar girer. Öğretmen dinleme etkinliklerini hazırlarken bunları göz önünde bulundurmalıdır. Eğitim sürecindeki her birey verilen bilgileri kendi bilişsel, duyuşsal, sosyal gelişimine göre algılayıp var olan bilgileriyle de sentezleyip öğrenmeyi gerçekleştirir.

Muhakkak ki bireyler hayatları boyunca hep ilgi çekici şeyler dinlemeyeceklerdir ama küçük yaşlardan itibaren beceri geliştirme sürecinde ilgilerini

çeken konuları dinleyerek doğru dinleme alışkanlığını edinirlerse böyle bir durumla karşılaştıklarında dinledikleri konu içerisinden kendilerine yarayacakları ayırıştırıp etkili dinlemeyi gerçekleştirebileceklerdir. Unutulmamalıdır ki, içinde bulunduğumuz bilgi çağından yararlanabilmek, bireyin bilgiye nasıl erişeceğini ve eriştiği bu bilgileri de nerede ve ne şekilde kullanabileceğini bilmesinden geçer. Bundan dolayı öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Kendisinin nasıl öğrendiğini bilen bireyler bilgiyi edinmede daha hızlı ve etkili yollar kullanıp başarıya ulaşır.

Bütün bunların farkında olan bireylerin dikkatlerini dinledikleri şeye yoğunlaştırmalarının daha kolay olması beklenir. Dikkat, dinleme etkinliğindeki duyuşsal özelliklerin en önemlilerinden biridir. Dinleme sürecinde dikkatini toplamak diğer dil becerilerine göre daha zordur. Birey, her zaman birçok uyarana karşı karşıyadır ve hepsine eşit oranda tepki veremez. Bu yüzden öğrencinin tüm dikkati, anlatılan konuya ve konuşmacıya yönelmiş olmalıdır. Öğretmen öğrencisinin dikkatini göz teması kurarak, yüz ifadelerini anlamlandırarak, öğrenci bedenini dinlemeye hazır hâle getirerek ve öğrenci ile arasındaki konuşma mesafesini ayarlayarak toplamaya çalışmalıdır (Özbay, 2009: 165; Altıntaş, 2000:138).

Bireysel farklılıklar dikkate alındığında her öğrencinin dikkat düzeyi, birbirine göre değişiklik gösterecektir. Bunun için sınıf seviyelerine göre her öğrenciyi kapsayacak ortalama dikkat süreleri belirlenmelidir. Çünkü dinleme süresinin, dinlediğini anlama üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Dinleme süresiyle ilgili öğretim programlarında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Sadece 1998 yılında hazırlanan taslak programda yaş gruplarına göre dinleme süreleri belirtilmiştir. Belirtilen süreler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Melanlıoğlu, 2011: 21).

Tablo 2: 1998 Taslak Programda Sınıf Seviyelerine Göre Dinleme Süreleri

Sınıf	Süre
1	3–5 dakika
2	5–8 dakika
3	8–10 dakika
4	10–15 dakika
5	15–20 dakika
6	20–25 dakika
7	25–30 dakika
8	30–35 dakika

Bu tabloya göre birinci sınıf öğrencisi, 3-5 dakika dinleme kapasitesine sahipken sekizinci sınıf öğrencisi 30-35 dakika dinleyebilmektedir. Bu verilerin belirlenmesinde hangi noktalara dikkat edildiği ya da hangi bilimsel araştırmanın sonuçlarına dayalı bu tablonun oluşturulduğu programda belirtilmemektedir.

Göğüş (1978) ise, çocuklarda dinleme sürelerini ve bu süre içerisinde yapabileceklerini şöyle sıralamaktadır:

- 1-3. sınıf öğrencileri 5-10 dakika dinleyebilir ve dinledikleri konunun en belirgin yönlerini kavrayabilirler.
- 4-5. sınıf öğrencileri 20-30 dakika dinleyebilirler. Bu sürede dinledikleri kuralları öğrenir ve bunlar üzerinde soru soracak bir temele sahip olurlar.
- 6-8. sınıf öğrencileri 50-60 dakika dinleyebilirler. Bu sürede neden-sonuç ilişkilerini ve dinledikleri konunun önemini kavrarlar.

MEB (2006:15) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme etkinliklerine yönelik yapılan açıklamalarda 6-8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu dikkat süresinin en fazla 10 dakika olduğu belirtilmiş bunun dinleme etkinlikleri düzenlenirken göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin dikkatlerini toplayarak dinleyebilecekleri süreler, zihinsel gelişimleriyle birlikte dinlenen konuyla da ilgilidir. İlgilerini çeken, onların bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanan uygulamalara göre bu süreler değişebilir.

Programda, dinleme sürecinde dikkat yoğunlaştırmanın önemli bir aşama olduğu ve bütün süreci etkilediği belirtilmektedir. Dinlemenin, özellikle işitilenlerin seçilmesinde, işlenmesinde ve anlamlandırılmasında belirleyici olduğu söylenmiştir. Öğrencinin dinleme amacıyla dikkatini yoğunlaştırmasının da doğrudan bağlantılı olduğu; öğrencinin dinleme amacını, yöntemini belirlediğinde; dinleme sürecini denetim altına alıp dikkatini yoğunlaştırmasını da sağlamış olacağı ifade edilmiştir (MEB, 2005: 14).

Okul ortamlarında öğrencilere dinlemeleri gerektiği söylene de öğretmenlerin çoğu öğrencilere nasıl dinlemeleri gerektiğini ve dinleme becerilerini nasıl geliştirebilecekleriyle ilgili bilgi vermezler. Öğrencilere verilen tek dinleme eğitimi neredeyse tamamen faydasız bir ihtar olan “Dikkat et!” ve “Dikkatle dinle!”dir. Öğrencilere ayrıca önemli gördükleri yerleri not almaları söylenir. Ama öğrencilerin çoğu bu uyarılarla kastedilenlerin ne olduğunu farkında değildir (Anderson'dan akt:

Doğan, 2011:17). Öğretmenin en önemli sorumluluğu dinleme eğitiminde “dinleme için bir amaç sağlamak” tır ama bu çok fazla ihmal edilmektedir. Öğrenciler dinlemeye başlamadan önce “Ne için?” dinlediğini bilmelidir. Bunun için de çocuklara dinleme çalışmasından önce belirli bir amaç verilmeli, neyi (ana fikir, detayları belirleme, gerçekleri kurgulardan ayırma vb.), nasıl dinleyeceğini bilmelidir (Funk ve Funk, 1989: 660).

Sınıf ortamında uygulanacak her etkinlik bir amaca bağlı hazırlanmalıdır. Çünkü öğrenci dinleme sürecini belirli bir amaç çerçevesinde yürütürse etkin dinleme gerçekleşmiş olur. Amaçlı dinleme, öğrencinin dinlediği konuya dikkatini toplamasında, konunun önemli noktalarını tespit etmesinde yardımcı olur.

Dinleme eğitiminin amacına ulaşabilmesi için uyulması gereken kurallar şu şekilde ifade edilmektedir (Oğuzkan 1965; Akt.: Kuşçu, 2010):

- Dinleme eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır.
- Dinleme eğitimi için okulun ve öğretim programının bütün imkânlarından yararlanılmalıdır.
- Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi öğretmenin de iyi bir dinleyici olmasını gerektirir.
- Dinleme eğitimindeki başarı, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin içeriğine bağlıdır.
- Dinleme eğitiminde modern ve güncel öğretim araçlarından yararlanılmalıdır.

Dinleme eğitiminde dinlemeyi etkileyen faktörlerin olumsuz etkisini en aza indirmek için nasıl bir yol izleneceğinin belirlenmesi gereklidir. Bu izlenecek sıra literatürde dinleme süreçleri, dinleme stratejileri diye de adlandırılmaktadır. Demirel (2003: 36-37), dinleme eğitiminde izlenecek sırayı; dinleme öncesi, sırası ve sonrası olarak üç başlık altında incelemiş ve yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

Dinleme öncesi

1. Tanıtma: Dinlenilecek konuyla ilgili genel bilgiler aktarılır.
2. Kestirme: Öğrencilere dinleyecekleri konunun başlığı söylenir ve konuyla ilgili tahminlerde bulunmaları istenir.

3. Sahnenin oluşturulması: Dinlenecek metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılmasıdır. Böylece öğrencilerin dinledikleri metni daha iyi anlamalarına katkı sağlanır.
4. Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçecek olan yeni kelimeler ve cümle kalıpları öğretilir. Yeni öğrenilecek kelimeler, bilinen cümle kalıpları kullanılarak öğretilir.
5. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinliği amaçlı yapılmalıdır.

Dinleme sırası

1. Öğretmen tarafından metin anlaşılır bir sesle okunur.
2. Öğrencilerin, metni dinlerken farklı vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi sağlanır.
3. Öğrencilerin dinleme sürecinin sonunda yapılacaklar için dinleme sırasında not almaları istenir.

Dinleme sonrası

1. Dinlenen metinle ilgili sorulan sorulara ayrıntılı cevap verilir.
2. Dinlenen metnin yazılı veya sözlü özeti çıkarılır.
3. Giriş ve gelişme kısmı dinletilen bir hikâyenin sonuç kısmının tamamlanması istenir.
4. Dinlenen metinle ilgili cümleler veya resimler oluş sırasına göre dizdirilir.
5. Dinlenen metne uygun olan başlık önerilir.
6. Metinde boş bırakılan yerleri doldurma çalışmalarına yer verilir.

Güneş (2007), dinlemede izlenecek sıraya ilişkin yaptığı sınıflamada dinleme öncesinde dinlemeyi planlama tekniklerine (ön bilgileri harekete geçirme, ortamı inceleme vb.); dinlemede anlama teknikleri (soruları belirleme, not alma vb.), bilgiyi yapılandırma teknikleri (ana ve yardımcı düşüncüyü belirleme vb.) ve bilgiyi düzenleme tekniklerine (özetleme vb.); dinleme sonrasında ise konuşmayı değerlendirme tekniklerine (sunumu değerlendirme, dinleme amacına ulaşma vb.) yer vermektedir.

Kuşçu (2010: 85–96) dinlemede izlenecek sıranın üç aşamadan meydana geldiğini ifade etmiştir. Bunlar, *dinleme öncesi* (ön hazırlık, zihinsel hazırlık, amacı

belirleme, tür-yöntem ve teknikleri belirleme vb.), *dinleme aşaması* (zihinde yapılandırma, uygulama vb.) ve *dinleme sonrası* olmak üzere üç aşamadan bahsetmektedir.

Moore (2001) dinlemenin aktif bir süreç olduğunun üzerinde durarak bu becerinin birbirini tamamlayan üç aşamadan oluştuğunu söylemiştir. Bunların da dikkat, anlama ve değerlendirme aşaması olduğunu belirtmiştir.

Dinleme öncesi hazırlanan etkinlikler öğrencilerin dinlemeye karşı motivasyonunu artırmalı, ön bilgilerini harekete geçirmelidir. Dinleme sırası ve sonrasında yapılan etkinlikler öğrencilerin önceden var olan bilgileriyle dinledikleri arasında karşılaştırmalar ve yorumlar yapma gibi becerilerine yönelik olmalıdır. Bu etkinlikler sırasında öğrencilerin ilgisini çekmeyen konuların olması anlamının zayıf olmasına sebep olur. Çünkü öğrencilerin ilgi alanları onların ön bilgilerinin ve de kelime hazinelerinin belirleyicisi konumundadır. Dinleme etkinliğinde seçilen materyallerin öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmasında etkili olup onların dinlediklerini de anlamalarını kolaylaştıracaktır. (Berne, 2004; Jones ve Plass, 2002:Akt: Temur, 2010).

Bu süreçlerin hazırlanmasında öğrencinin dinlediğini anlamasında algının da önemli bir yerinin olduğu unutulmamalıdır. Öğrenme süreçlerinden bahsedilirken bireylerin yaşantılarının, algılarının öğrenmeyi gerçekleştirmede etkin bir rol oynadığı belirtilmiştir. Dolayısıyla dinleme becerisinin gelişiminde öğrencinin dinlediği şeyle ilgili bir algısının olması bu becerisinin istenilen düzeye gelmesinde önemli bir etkidir. Öğrencinin dinledikleriyle ilgili algısal dünyasında bir bilgi yoksa anlamının gerçekleşmesini beklemek yanlış olacağından öğrencilere algıyı öğretmeli sonra da öğrencilerin çevresine yönelik farkındalığını geliştirerek algı dünyalarının genişlemesi sağlanmalıdır. Bunu oluşturmak için öğrencilerin gözlem becerilerine yönelik çalışmalar da yaptırılmalıdır.

Dinlemede izlenecek sırayla ilgili sınıflandırmaların hepsi dinlemeyi etkileyen faktörleri göz önüne alarak dinlemeyi bir süreç içinde değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin dinleme alışkanlığı kazanması için eğitimin aşamalı olarak yapılması bilişsel gelişimleri için de yararlı olacaktır. Bu basamaklandırmaların içinde öğrencinin fiziksel, zihinsel, psikolojik gelişiminin yanında yaşadığı çevre, algı dünyası vb. de etkilidir. Bir süreç tamamlanmadan diğerine geçilmesi dinleme becerisinin gelişiminin

bazı yönlerini eksik bırakacağından öğretmenin ders içeriği planlamasında bu süreçleri dikkate alması yararlı olacaktır.

Derslerde yapılacak planlı ve sistemli uygulamalar, öğrencilerin dinleme gelişimleri için oldukça önemlidir. Funk ve Funk, (1989:661), ilköğretimdeki çocuklara çeşitli dinleme etkinlikleri uygulamanın, onların hayatlarının ilerleyen dönemlerinde, yetişkinliklerinde daha iyi dinleyiciler olmalarına katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Bir plan dâhilinde dinleme becerisini geliştirmek için hazırlanan etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilerin dikkat etmeleri gereken hususlardan başlıcaları şunlardır:

1. Dinleme etkinlikleri sırasında öğrenciler yalnızca dinlemelidirler. Çeşitli nedenlerden dolayı, işitemedikleri, anlayamadıkları noktalarla ilgili soru sormamaları konusunda öğrenciler uyarılmalıdır. Bir öğrencinin konuşması, öğretmene veya bir arkadaşına soru sorması, gürültü yapması diğer öğrencilerin dinlemelerini olumsuz etkileyecektir.

2. Öğrencilere dinleme sırasında bazen dikkatlerinden kaçan noktaların üzerinde fazla durmalarına gerek olmadığı, metnin geri kalan bölümünü dikkatle dinlemelerinin yararlı olacağı söylenmelidir.

3. Öğrencilere; etkinlik öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenin tüm uyarılarına uymaları gerektiği belirtilmelidir.

4. Öğrencilere, dinleme sırasında önemli gördükleri hususları not almaları hatırlatılmalı, alınan bu notların sorulan soruları cevaplamada kendilerine yardımcı olacağı vurgulanmalıdır (Doğan, 2010: 266-267).

Öğrencinin dinleme becerisini geliştirmek, iyi bir dinleyici olmasını sağlamak için yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme şekillerinin dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Çünkü bu noktada devreye bireysel farklılıklar girer ve her bireyin öğrenmede kullandığı stil, yöntem bir diğerinden farklıdır.

Koç (2003:15), dinleme becerisinin öğrencilere başarılı bir şekilde kazandırılması için öğretmenin dinleme becerisi ile ilgili var olan yöntem ve teknikleri bilmesi; sınıf seviyesi ile şartlarına göre uygun yöntem ve tekniği seçerek kullanması gerektiğini belirtmektedir.

Genel anlamda her çocuğun gelişimi akranlarıyla belli başlı noktalarda benzerlik gösterse de birçok yönden farklılığa sahiptir. Yetenekleri, ilgileri, algılamaları, zihinsel gelişim süreçleri, ihtiyaçları vb. birbiriyle benzerlik göstermeyebilir. Dolayısıyla her bireyin aynı seviyeye gelmesini beklemek mantıklı olmaz. Bütün öğrencilerin aynı öğrenmeye sahip olduğu düşünülüp öğrenme sürecinde kullanılan yöntemler çeşitlendirilmezse istenilen davranış, bilgi ve becerileri kazandırmada beklenen sonuca ulaşılmayacaktır. Hâlbuki öğrencilerin bu farklılıkları dikkate alınarak öğretim yapıldığında gelişim düzeylerine göre başarılı olduğu yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir.

Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi uzun bir süreyi kapsar. Bu yüzden öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen önce kendisi iyi bir dinleyici olmalıdır. Kantemir (1997:19), öğretmenin, dinleme konusunda gerek ders içinde gerekse dışındaki çalışmalarında, resmî ve özel görüşmelerinde öğrencilerine iyi örnek olamadığında yetiştirdiği çocuklarda istenilen zevk, alışkanlık ve maharetlerin kazandırılmasının zor olduğunu ifade etmiştir.

2.2.2. Dinleme Tür ve Yöntemleri

Yaşadığımız süre boyunca pek çok bilgiyi dinleyerek ediniriz. Bu dinlemeler bazen sadece bilgiye ulaşmak, bazen dertleri, sevinçleri, sevgileri paylaşmak, bazen de kişisel zevklerimiz yaşamak (müzik vb.) adına yapılmaktadır. İşte bütün bu yönleriyle dinleme çok boyutlu bir beceri olarak değerlendirildiğinden bireyler hangi amaçla dinliyorsa ona yönelik yöntem, tür belirlemelidir. Neyi, nasıl öğrendiğini bilen bireyler, yaptıkları işlerde başarıya ulaşırlar. Dinlemenin de hayatımızdaki yeri düşünülürse öğrencilere dinleme sürecinde hangi yöntemleri kullanacağını öğretmek gerekliliği ortaya çıkar. Dinleme türlerinin araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırmaları yapılmıştır.

Özbay (2009), dinleme türlerini ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, bilgi için ve eleştirel dinleme adı altında beş ana başlıkta toplamaktadır.

Ayrıştırıcı dinleme: Sesler arasındaki farklılıkları ayırt edebilme esasına dayanan bu türün diğer amacı da sözsüz iletişimde bir hassasiyet oluşturmaktır (Tompkins, 2005:296). Ayrıştırıcı dinlemenin, fonolojik farkındalığı esas aldığı söylenebilir. Bireyin anne karnından itibaren sesleri tanıma, ayırt etme vb. için kullandığı ilk dinleme türü olması bakımından da oldukça önemlidir. Dinlemeyle ilgili literatürde

ayırıştırıcı dinlemeye ilişkin bilgiler oldukça sınırlıdır. Bu türe yönelik etkinlikler de yok denecek kadar azdır. Ayırıştırıcı dinleme etkinliklerine okul öncesi dönemden itibaren yer verilmelidir. Öğrencilerde dil becerilerine yönelik görülen güçlüklerin başlıca sebeplerinden biri ayırıştırıcı dinlemeyi bilmeyen öğrencilerin, dilin yapısını kavrayamamasıdır. Yapılacak etkinliklerde yararlanılabilecek en iyi araç gereçler dilin kalıplaşmış ifadelerinden olan atasözü, deyim, bilmece, ninni, tekerlemedir (Melanlıoğlu, 2012a: 59). Ayırıştırıcı dinlemeyi geliştirici etkinlikler, yaşa ve sınıf seviyesine göre değişmektedir. Bu tür, öğrencilerin, konuşma dilindeki ses ve telaffuzlara yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla kullanılabilir (Tompkins, 2005:296). Akyol (2011), ayırt edici dinlemenin, sesleri ayırt etme ve sözel olmayan iletişim yollarıyla verilen mesajları etkili şekilde dinlemeyle ilgili olduğunu belirtmiştir. İlk sınıflardaki (3. sınıf ve üstü) öğrenciler için farklı etkinlikler yapılması gerektiğini belirtip seslerin (hayvan sesleri vb.) kasetler yardımıyla ve öğretmenin üretmesiyle çocuklara tanıtılabileceğini ifade etmiştir.

Bebeklerde sesleri algılama yeteneğinin anne karnında geliştiği düşünülürse ayırıştırıcı dinleme türünün daha doğmadan kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Bebekler duyduğu seslerdeki duyguları fark ederler ve tepki vermeye başlarlar. Önce istemsizce olan ayırştırmalar zamanla bilinçli hâle gelir. Bilinçlenme sürecinde de türe yönelik etkinliklerin çoğaltılması gerekmektedir.

Melanlıoğlu (2012a), ilköğretim ikinci kademedeki bu türün nasıl kullanılacağına dair bir etkinlik önerisi sunduğu çalışmasında, tekerlemelerin ayırıştırıcı dinleme etkinliklerinde nasıl ele alınacağı üzerinde durmuştur.

İletişimsel dinleme, öğretmenlerin soru cümlelerine öğrencilerin beklemeden tepki verdikleri, günlük konuşma sürecidir. Sınıf içi dinleme etkinliğinin büyük bir oranını bu dinleme tipi oluşturur (Güven, 2007:34). Bu tür dinlemede esas amaç, çevrede bulunan diğer insanlarla duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır. Bu becerinin gelişmiş olmasının anlık ilişkiler açısından pek çok faydası vardır (Özbay, 2009: 99). Bu dinleme türünde çevreyle etkileşim olduğu için empati kurabilme özelliği de önem kazanmaktadır.

Estetik dinleme, haz almak ve eğlenmek amacıyla yapılır. estetik dinleme etkinlikleri arasında şarkı ve türküler, şiirler, izlenen filmler, anlatılan hikâyeler vb. sayılabilir. Estetik dinlemeyi gerçekleştirmede tahmin etme, görselleştirme, bağlantılar

kurma, kurulan anlamı gözden geçirip yeniden düzenleme, dili etkili kullanma ve fikirlerin organize edilmesinin kullanılabileceği ifade edilmiştir (Akyol, 2011:11).

Estetik dinlemede dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır (Tompkins, 2005:300). İlki öğretmenin öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirip onların dinlenen metne yoğunlaşmalarını sağlamasıdır. İkincisi, estetik dinleme konusunda öğretmenin, öğrencilere model olmasıdır. Üçüncü unsur ise öğrencilere, dinledikleri metinle ilgili düşüncelerini açıklama imkânının verilmesidir. Tahminde bulunma, zihinde resmini çizme, dil oyunları, ilgi kurma, özetleme gibi stratejiler kullanılır.

Bilgi için dinleme, bilgi edinmek amacıyla kullanılan türdür. Özbay (2009), bu türün sadece okulla sınırlı olmadığını ama en çok okulda kullanıldığını belirtmiştir. Türkçe derslerinde bilgilendirici metinlerin okunması sırasında, diğer derslerde yapılan açıklamalarda çoğunlukla bu türe başvurulduğunu söylemiştir. Tompkins (2005:312), bu türde dinleme amacının belirlenmiş olması, ana ve yardımcı fikirlerin bulunması, elde edilen bilgilerin beyinde organize edilmesi gibi öğelerin gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Eleştirel dinleme, dinlenenlerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla kullanılan dinleme türüdür ve demokratik toplumda yaşayan bireyler için hayati bir önem taşımaktadır (Özbay, 2009:135). Her anlamda hızlı bir gelişme yaşanan günümüzde eleştirel bakış açısının bütün bireyler tarafından kazanılmış olması gereklidir. Bütün insanlığı etkisi altına alan kitle iletişim araçları vb. olumlu ve olumsuz aktarım yapmaktadır. Bu aktarımların yararlı olanlarının tespit edilip uygun alanlarda kullanılması, olmayanların neden ve niçinlerinin düşünülmesi, dünyadaki gelişmelerin takip edilip görülen, duyulan olayların sentezlenip yorumlanması, sistemin irdelenmesi gelişmiş bir eleştirel dinleme becerisine sahip olmayı gerektirir. Bireyin yaşamın her döngüsünde geniş bir açıdan bakabilmesi, yerinde ve zamanında doğru kararlar alabilmesi için eleştirel dinlemeyi öğrenmesi önemlidir.

Güneş'in (2007b: 92-93) sınıflamasında dinleme, metni takip ederek dinleme, yaratıcı dinleme, sorgulayıcı dinleme, katılımlı dinleme, pasif dinleme, not alarak dinleme olarak beş başlıkta ele alınmıştır.

Yukarıdaki sınıflandırmaya bakıldığında Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndaki dinleme yöntem teknikleriyle büyük benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Akyol'a (2011:5-6) göre dinleme dört başlık altında incelenebilir. Bunlar, aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya dayalı dinleme, amaçlı dinlemedir. Aktif dinlemenin gerçekleştiğinin göstergesi öğrencilerin sınıfta dinledikleriyle ilgili sorular sorup cevaplar vermesidir. Stratejik dinlemede amaç anlamının derecesini yükseltmektir. Stratejik dinleyenlerin tahmin güçleri gelişmiştir ve metinde verilen ipuçlarını etkili bir şekilde kullanırlar. Günlük insan ilişkilerinde kullanılan dinleme diyalog ve sunuya dayalı dinlemedir. Başarılı dinleyicilerin özelliği olan amaçlı dinlemede, dinleyen kişi amacına ulaşmak için dinlediklerinde bazı noktaları dikkate alırken bazı noktaları almayabilir. Bu tür, kendi içinde bilgi edinmeye dayalı, eleştirel, yorumlayıcı, haz almak için dinleme şeklinde başlıklandırılmıştır.

Umagan (2007) da, dinleme türlerini etkili ve etkisiz dinleme olmak üzere iki başlık altında toplamış ve etkili dinleme türlerini, bireylerin karşıdakini anlamak amacıyla çaba sarf ettiği türler olarak değerlendirip şu şekilde ele almıştır:

1. Gönüllü dinleme: İnsanların hiçbir tesir altında kalmadan kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları türdür. Panel, konferans, sempozyum gibi etkinliklere katılanlarda görülür.
2. Stratejik dinleme: Dinleyenler dinlediklerinin sonucunu tahmin etmeye çalışır.
3. Amaçlı dinleme: Bilgiyi kaynağından alarak eleştirel düşünme becerisini de devreye sokup not tutarak dinleme türüdür.
4. Haz almak için dinleme: Bilgi edinmek amaçlı değil, estetik kaygının ön planda olduğu türdür.
5. Eleştirel dinleme: Dinleyenin dinlediklerini değerlendirebildiği türdür.

Umagan'a (2007) göre, etkisiz dinleme türleri, dinleyici motivasyonunun tam olmadığı, zorunlu olarak yapılan dinlemelerdir.

1. Gönülsüz dinleme: Bireyin dinleme etkinliğine mecbur olduğu için katıldığı türdür.
2. Antipatik dinleme: Dinleyenin konuşana karşı olumsuz tavırlara sahip olduğu bir dinleme türüdür.
3. Yüzeysel dinleme: Dinleyenin derinlemesine dinlemediği ve dinlediklerini değerlendirmedeği türdür.

4. Görünüşte dinleme: Dinleyici dinliyormuş gibi yapar. Konuşmacının kıyafeti, duruşu vb. şeylerine odaklanır ve neredeyse hiç bilgi alışverişinde bulunmaz.

Görüldüğü gibi Umagan (2007), dinleme türlerini dinleyicinin bulunduğu duruma, ortama ve ihtiyaca göre sınıflandırmıştır.

Doğan (2011: 29-30) da dinleme türlerini, dinleme şekil ve türleri olmak üzere iki farklı başlıkta değerlendirmiştir. Dinleme şekilleri altında etkileşimli ve etkileşimsiz dinlemeyi almıştır. Dinleme türlerini de ayırt edici, estetik, etkili, eleştirel ve empatik dinleme biçiminde isimlendirmiştir.

Etkileşimli dinlemeyi karşılıklı konuşma sırasında gerçekleşen cevap vermeyi içeren dinleme; etkileşimsiz dinlemeyi konferans, radyo dinleme gibi dinleyicinin araya giremediği cevap vermeyi içermeyen dinleme etkinlikleri olarak değerlendirmiştir. Temur (2001) da aynı sınıflamayı yapmıştır.

Yalçın (2002:131-135) da, üç dinleme türünden bahsetmekte ve bunları açıklamaktadır. Yalçın'ın yaptığı sınıflama aşağıdadır:

1. Seçerek Dinleme: Bir insanın ne istediğini bilerek dinlemesidir. Bu tür, eleştirel dinlemenin girişi sayılmaktadır.

2. Katılımlı Dinleme: Karşıdakine, onu dinlediğini hissettiren bir dinleme türüdür. Anlatılanların açık olarak ifade edilmesini istemek, sözleri yorumlamak ya da bir başka şekilde ifade etmek, duygularını yansıtmak, başlıca duygu ve düşüncelerini aktarmak katılımlı dinlemenin özellikleri arasında sayılabilir.

3. Eleştirel Dinleme: Eleştirel dinleme, dinlediklerimizin doğruluğunun belirlenmesinde etkili olur. Eleştirel dinleyici, dinlediği şeyler için birtakım sorular sorma alışkanlığı kazanmalıdır. Konuşmacının anlattıklarının hızla analizini yapmalı ve onun sunduğu bilginin kendi kişisel yorumunu mu yansıttığı, gözlemlerine mi dayandığı veya belirli bir kaynaktan mı aldığı ortaya koyması gerekmektedir.

Yalçın'ın (2002) sınıflandırması, bireyin dinleme sürecinde aktif olması ve seçici dinlemesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Maden ve Durukan (2011), dinleme türleri yerine dinleyici stilleri kavramını kullanmışlar ve dinlemeyi, *aktif* dinleme/dinleyici, *katılımcı* dinleme/dinleyici, *pasif*

dinleme/dinleyici, *tarafsız* dinleme/dinleyici diye dört başlık altında değerlendirmişlerdir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sınıflamalar mevcuttur. Tompkins'e (1998) göre dinleme türleri ayırt edici dinleme, transfer edici dinleme, estetik dinleme, eleştirel dinleme, telepatik dinlemedir.

Tidyman ve Butterfield (1959), yedi tür dinlemeden söz etmektedirler:

1. Basit Dinleme: Telefon konuşmaları, arkadaşlarla konuşma vb. durumlardaki dinleme.

2. Ayırt Edici Dinleme: Trafikteki sesleri, hayvan seslerini ayırt etmek; bir şeyi vurgularken öğretmenin sesinde meydana gelen değişimleri fark etmek için dinleme.

3. Rahatlama İçin Dinleme: Şiir, hikâye, çeşitli ses kayıtları dinleme.

4. Bilgi İçin Dinleme: Anonslar, düşünceleri listelemek için dinleme.

5. Fikirleri Düzenleme İçin Dinleme: Farklı kaynaklardan bilgileri düzenleme; bulgular üzerinde tartışma ve bunları özetlemek için dinleme.

6. Eleştirel Dinleme: Bir tartışmada, toplantıda konuşmacının amacını analiz etmek; önyargıları, duyguları, propaganda vb. fark etmek için dinleme.

7. Yaratıcı Dinleme: Hoşlanılan müzik, drama vb. dinleme ve düşüncelerini, hislerini kendi kelimeleriyle ifade etmek için dinleme (Akt.: Doğan, 2007, 35-36).

Yapılan sınıflandırmalara bakıldığında türlerin hemen hemen hepsinde aynı içeriklerin farklı isimler altında toplanmış olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar dinleyicinin durumuna yönelik şekilleri esas alıp bazıları da işlevlerine göre bir değerlendirme yapmıştır. Bu adlandırmalardaki farklılıklar problemlere yol açmaktadır. Melanlıoğlu (2011) bu soruna yönelik olarak araştırmacıların, program uzmanlarının, öğretmenlerin ve TDK bünyesinde bulunan terim komisyonlarının konu üzerinde çalışma yapmasını önermektedir.

Bu türlerin öğrencilere öğretilmesi de okullarda belirli bir sistem içinde yapılmaktadır. Sürecin işlenmesinde de Türkçe dersine yönelik hazırlanan öğretim programları esas alınmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda "Öğrenme Alanlar"ı kısmında dinleme başlığı altında "Bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak

dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir.” ifadesi yer almaktadır ama bunlar öğrenme türleri başlığının altında değerlendirilmemiş sadece sorgulayıcı dinleme başlığı açılmıştır. Not alma başlığı altında dinleme sırasında not alırken nasıl bir yol izleneceği söylenmiştir.

Sorgulayıcı dinleme: “Bir konuşmada ifade edilen görüşlerin nedenleriyle birlikte verilip verilmediğini, öne sürülen gerçeklerin tutarlı olup olmadığını sorgulayarak dinlemedir. Sorgulayıcı dinleyen kişi, konuşmacının görüşünü paylaşmasa da olaylara tarafsız bakabilmelidir.” (MEB, 2005:361).

Sağlıklı bir birey sistemli eğitim hayatına başladığında diğer dil becerilerinden farklı olarak dinlemede belli bir yetkinliğe ulaşmış olarak gelmektedir. Belirli bir noktaya gelmiş olan bu becerinin eğitim kurumlarınca niteliğinin artırılması gerekir. Okul öncesinden sonraki ilk basamakta 1. sınıf olduğu için bu seviyeden başlanarak dinlemeye yönelik türlerin öğretilmesi önemlidir. Çocuk bu dönemde sadece sorgulayıcı dinlemektedir. Müzik dinler, zihinde çizim yapar, hikâye ve masal dinlemeyi sever bunları yaparken de estetik dinlemeyi kullanır, bilgi edinme sürecini devamlı yaşar buna bağlı olarak da bilgi almak için dinlemiş olur.

İlköğretim beşinci sınıf kazanımları incelendiğinde “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme” başlığı altında sekiz adet kazanım olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar şu şekildedir:

1. Katılımlı dinler.
2. Seçici dinler.
3. Not alarak dinler.
4. Sorgulayarak dinler.
5. Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.
6. Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro, vb. dinler/izler.
7. Şiir ve müzik dinletilerine katılır.
8. Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.

Yukarıda verilen kazanımlar incelendiğinde farklı dinleme türlerinin de programda yer aldığı görülmektedir. Ancak program içerisinde bu kazanımlara ilişkin ayrıntılı bir açıklama yapılmamıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda da kavram kargaşası karşımıza çıkmaktadır. Sınıflandırmalarda dinleme türleri, şekilleri veya dinleyici stilleri olarak değerlendirilen türler programda “Yöntem ve Teknikler” başlığı altına ele alınmıştır. Birinci kademedede “sorgulayıcı” başlığı ile verilen dinleme türünün ikinci kademedede “eleştirel” adıyla anıldığı ve açıklandığı tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili Melanlıoğlu (2011), İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda geçen kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma), yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/ izleme, “yöntem” ve “teknik”leri katılımlı dinleme/ izlemeyi içermekte olduğunu belirtmiştir. Aynı tür altında değerlendirilebilecek ifadelerin dört farklı başlıkta ele alınmasının programdaki eksik yönlerinden biri olduğunu ifade etmiştir.

Programda yöntem ve tekniklerin altında, katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak (empati kurma), yaratıcı, seçici, eleştirel dinleme olmak üzere yedi tür belirtilmiş ve bu türlere yönelik uygulamalar açıklanmıştır.

Katılımlı Dinleme/İzleme: Dinleme sırasında zihinde oluşan soruların konuşmacıya aktarılarak dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlediğini konuşmacıya hissettirmek, onun rahatlamasına ve iletişimin amacına ulaşmasına da yardımcı olur.

Katılımsız Dinleme/İzleme: Dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşüncelerini sağlayarak onların zihinsel faaliyetlerini etkin kılar.

Not Alarak Dinleme/İzleme: Dinlenenlerin/izlenenlerin anlaşılmasının ve hatırlanmasının daha kolay olmasını sağlar.

Not tutmak, konuşmacının ağızından çıkan her kelimenin yazıya geçirilmesi demek değildir. Not tutan kişi bütün söylenenleri veya bütün okunanları değil, en önemli fikirleri tespit etmelidir. Ana fikri, yardımcı fikirlerden, esas unsurları ayrıntılardan ayırt edip not almak, dinleyen kişinin kavrama becerisini geliştirir (Baymur, 1944: 4).

Not almanın iki önemli yararı vardır. Bunlardan birincisi; eğitimin temel şartı olan “aktif katılım”ı sağlayan not almadır. Bu şekilde dikkati öğrenilen konuda yoğunlaştırmak mümkün olur. İkincisi; alınan notları yeniden düzenlemedir. Bu sayede unutma engellenmiş olur. Öğrenilenlerin yaklaşık %70'i bir saat içinde, %80'i bir gün içinde unutulmaktadır. Unutmayı bireyin lehine çevirecek en önemli girişim not

tutmaktır. İyi bir dinleyici olmak için iyi not tutmak, iyi not tutabilmek için de iyi bir dinleyici olmak gerekir. Başka bir deyişle, iyi bir dinleyici olmak ve iyi not tutmak el ele giden bir süreçtir (Baltaş, 2003:42-43).

Kocaadam'ın (2011) yapmış olduğu çalışma da bunu desteklemektedir. 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bu çalışmada not alarak dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlamasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, öğrencilere dinlemelerini geliştirmeleri için nasıl dinleyeceklerini, nelere dikkat edeceklerini öğrettiklerinde başarılı olmama ihtimalleri çok düşüktür.

Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma): Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyup onun neler hissettiğini, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamalarını sağlar.

Yaratıcı Dinleme/İzleme: Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlayıp dinlediklerinden yeni fikirler üretmesidir.

Seçici Dinleme/ İzleme: Dinlenenlerden/izlenenlerden ilgi ve ihtiyaca uygun olanların seçilerek dinlenmesidir.

Eleştirel Dinleme /İzleme: Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırıp dinledikleri hakkında düşünmelerini ve konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirip doğrularını buldurur.

Öğrenci dinleme etkinliği esnasında bu türlerden sadece birini kullanabileceği gibi amacına bağlı olarak birden fazla tür de seçebilir. İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programında dinleme türlerinin nasıl kullanılacağına açıklanması öğretmenlere rehberlik etmesi açısından da önemlidir. Öğretmen buradan hareketle öğrencilere uygun türleri seçmelerinde yardımcı olmalıdır. Dinleme becerisinin gelişmesinin devam ettiği yaşları kapsayan ilköğretim kademesinde etkili bir dinleme eğitimi verildiğinde öz güvenleri gelişmiş, birbirlerini anlayan, problemlerini şiddetle değil konuşarak çözen, bilgi çağında en doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşacağına bilen bir nesil yetişmiş olur.

Programda yer almayan ama dinleme eğitiminde kullanılabilecek farklı yöntemler de vardır. Bunlardan biri, Truesdale'nin tüm vücut ile dinleme yöntemidir. Bu yöntemin amacı; dinlemeyi somut, aktif ve gözlenebilen bir beceriye dönüştürebilecek aktif davranışları vücudun hissedilebilir parçalarına göre öğretip

öğrencilere, somut dinleme davranışları kazandırarak daha etkili dinleme becerileri sergilemelerini sağlamaktır (Melanlıoğlu, 2011: 30).

Bir diğer yöntem Elves yöntemidir. Bu yöntemin uygulanabilirliğini deneysel bir çalışmayla Yangın (1998) ortaya koymuştur. Elves, İngilizce excite (ön bilgilerin hatırlanmasını sağlama, dikkat çekme), listen (dinleme), visualize (görüntüleme, canlandırma), extend (geliştirme, detaylandırma) ve savor (özümseme, belleğe yerleştirme) kelimelerinin baş harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu yöntemin, öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Muente'nin "Birleştirilmiş Öğretim Süreci" yöntemi de dinleme eğitiminde kullanılacak yöntemlerden biridir. Dört temel dil becerisini bir bütün olarak kabul eden Munte, bir beceriyle ilgili yapılanların diğerlerini de kapsadığını dolayısıyla etkinliklerin buna göre yapılmasının doğru olacağını belirtmektedir.

Dinleme sürecinde belirtilen bu yöntem ve tekniklerin dışındaki yöntem ve tekniklerden de yararlanılabilir. Önemli olan uygulamaların öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak onların öğrenme stillerine göre hazırlanıp sürecin planlı bir şekilde yürütülmesidir.

2.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dinleme Eğitimi

Çağın gerekleri, bilimsel gelişmeler, değişen dünya ve ülke koşullarını bireye aktarma ve bireyi yaşadığı hayata uyumlu kılma gibi nedenlerden dolayı programlarda yıllar içerisinde birtakım değişiklikler yapılmıştır. Üzerinde sıklıkla değişikliğe gidilen eğitim öğretim programlarından biri de Türkçe dersine yönelik hazırlanan programlardır. Türkçe programlarının hazırlanma amacı Türk insanının dil becerilerini geliştirmek ve bu dille kaleme alınan bilim ve sanat eserlerini anlayabilen, yorumlayabilen, değerlendirebilen bireyler yetiştirmektir (Tosunoglu, Melanlıoğlu; 2004).

İlköğretim birinci kademedeki bugüne kadar toplam yedi programın uygulamaya koyulduğu belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla 1924 ve 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programları, 1936 Yeni İlkokul Müfredat Programı, 1948 ve 1968 İlkokul Programı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'dır.

1924 programında dinlemeye yönelik bir ifadeye yer verilmemiştir. 1926 ve 1936 programında “dinleme” ile ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır. Sadece Türkçe dersinin amaçları belirtilirken “duyma” kelimesi kullanılmıştır. 1948 programında yine Türkçe dersinin amaçları arasında “duyma” kelimesi geçmiştir. İtme anlamında kullanılmış olabileceği düşünülmektedir. Programda “okuma” dersinin açıklamaları kısmında “*dikkatle dinleyerek anlamaya alışmak*” ifadesinden başka dinleme becerisinin eğitimine yönelik başka bir ifade bulunmamaktadır.

1968 programında dinleme becerisi diğer dil etkinlikleri arasında sayılmış ve diğer etkinliklerle bir arada verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programın amaçlar bölümünde şu ifadeler bulunmaktadır:

“Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alışırlar.

Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle veya yazı ile doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücünü kazanırlar.

Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde eder; seviyelerine göre yazılmış kitapları, yazıları arayıp bulmaya, istekle okumaya yönelirler.”

Amaçlar bölümünde dinleme becerisinin, önceki programlardan daha kapsamlı ele alındığı görülmektedir. “Türkçe dersinin bütünüyle ilgili esaslar” bölümünde ise dinleme ile diğer dil becerileri arasında sıkı bir bağ olduğu vurgulandıktan sonra şu açıklamalara yer verilmiştir: “Türkçe derslerinin bütün çalışmaları arasında öğrenciler, karşılarındakilerin söylediklerini dinlemeye, anlamaya ve gerekince, belli kurallara uyarak cevap vermeye veya söz almaya alıştırmalıdır. İnsan hayatında dinlemenin ve dinlenenin anlamının önemi büyüktür. Bugün bilgilerin bir kısmını radyo, konferanslar, mülakatlar yolu ile kazanılmaktadır. Toplum düzeni, özel hayat kişilerin birbirleriyle konuşmalarını ve birbirlerini anlamalarını zorunlu kılmaktadır. Öğrenciler, derslerinin önemli bir bölümünü dinleyerek öğrenirler. Bu yüzden öğrencilere Türkçe derslerinde dinleme alışkanlığı kazandırılmalıdır (Temizyürek ve Balcı, 2006: 98).” Bu programda dinleme becerisine, dil bilgisi ve imla çalışmaları içinde yer verilmiştir. “*Öğrenciye imkânların elverdiği ölçüde radyo veya televizyondaki konuşmalar, Türkçeyi güzel konuşanlar tarafından banda, plağa okunan şiirler, hikâyeler, masallar dinletilmelidir.*” ifadesiyle nasıl etkinlikler yapılabileceği belirtilmiştir.

1981 yılında yayımlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda dinleme becerisinin daha da ayrıntılı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Programda “Dinleme” bağımsız bir öğrenme alanı olarak değil “Anlama” başlığı altında “Dinleme ve izleme tekniği bakımından” ve “Okuma” olmak üzere “Anlama”nın alt başlığında verilmiştir. 1. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin kazanacakları davranışlar (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) sıralanmıştır.

2005 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5.sınıflar) dinleme becerisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk ele alınan program olması bakımından önemlidir.

Programın “Öğrenme Alanları” başlığı altında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş beceriye yer verilmiştir. Programda dinleme becerisi başlığı altında şu açıklamalar bulunmaktadır (MEB, 2009: 13-14):

“Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Ancak dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Bu nedenle dinleme, amaçlı bir zihinsel etkinliktir. Dinleme süreci ses ile sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar, kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırma önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır.

Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını

geliştirmesi kolay olmaktadır. İlköğretim çağındaki çocuklar dakikada konuştuıkları kelimelerin daha fazlasını dinleyebilmektedirler. ... Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayatları boyunca kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır.”

Programda dinleme öğrenme alanının kazanımları “Dinleme Kurallarını Uygulama”, “Dinlediğini Anlama” ve “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme” alt başlıklarında her sınıf için ayrı ayrı verilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersine yönelik hazırlanan ve yürürlüğe konan sekiz program mevcuttur. Bunlar 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Orta Mektep Türkçe Programı, 1931–1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’dır.

1924 programında dinlemeye yönelik herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. 1929 ve 1931–1932 programlarında “Talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde...” cümlesi dışında dinlemeyle ilgili bir ifade bulunmamıştır. 1938 Programı’nda 1931-32’deki cümle farklı şekilde tekrar edilmiştir. 1949 Ortaokul Türkçe Programı’nda amaçlar başlığı altında “Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak” ifadesi yer almaktadır. Bu ifade dışında dinlemeyle ilgili bir açıklama bulunmamaktadır. 1962 Ortaokul Türkçe Programı’nda da 1938 programındaki gibi bir önceki programdaki ifade tekrarlanmıştır.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda dinleme, anlama başlığı altında ele alınmıştır. Genel Amaçlar’da dinlemeyle ilgili olan maddeler şunlardır:

“Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;

Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;

Onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak.”

“Açıklamalar” bölümünde ise günlük hayatta söylenenleri anlamının, dille ilgili etkinliklerin başında geldiği; doğru anlamının “bize aktarılmak istenen bilgi, duygu, düşünce vb.ni olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde, bütün boyutları ile kavramak” olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca toplumsal ve demokratik yaşamın gelişmesinin; radyoda, televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamının önemini artırdığı belirtilmektedir (MEB, 1998: 60).

“Programı, çağdaş bir anlayışla sürekli geliştirmeyi” hedefleyen 1998 İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı’nın açıklamalar bölümünde dinleme bağımsız bir beceri olarak ele alınmıştır. “Açıklamalar” bölümünde ise özel başlık açılarak dinleme eğitimi içinde gerekli yönlendirmelere yer verilmiştir: “Dilin dört alt becerisi içinde en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İşitmek ile dinlemek birbirinden çok farklıdır. İşitme, isteğimiz dışı gerçekleşirken dinleme, belirli bir amaca bağlı yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceridir. Dinleme eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır. Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekir.”

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar) 2005 yılında uygulamaya konulan ve hâlen yürürlükte olan son programdır. Aynı bir öğrenme alanı olarak ele alınan dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencinin kullanabileceği tür ve yöntemler belirtilmiş, uygulamaya yönelik örnekler verilmiştir¹. Bunun dışında dinleme becerisini geliştirici etkinlik örnekleri de programda yer almıştır. Özbay (2009:82), “Genel Amaçlar”da tam anlamıyla dinleme becerisine yönelik madde olmadığını, maddelerin aralarında dinlemeden söz edildiğini belirtmektedir. Bu maddeler şunlardır:

Öğrencilerin,

4. “Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini;

¹ Tezin dinleme tür ve yöntemleri bölümünde ele alınmıştır.

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları;

6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri;

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları.” amaçlanmaktadır.

Programda dinleme; okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanları arasında %15 oranında yer almaktadır. Her bir beceri için ayrı ayrı amaç ve kazanım belirlenmiştir ama sınıf seviyeleri arasında ayırım yapılmamış tek beceri altında bütün sınıfların amaç ve kazanımları verilmiştir. Dinleme ile ilgili beş amaç ve kırk iki kazanım bulunmaktadır.

1. *“Dinleme/ izleme kurallarını uygulama*

Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.

Başkalarını rahatsız etmeden dinler/ izler.

Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.

Dinleme/ izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. *Dinlenenin/ izlenenin anlamını ve çözümleme*

Dinlenenin/ izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.

Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.

Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.

Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.

Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.

Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.

Dinlediklerini/ izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.

Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.

Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.

Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

İpuçlarından hareketle dinlediklerine/ izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.

Dinlediklerinin/ izlediklerinin öncesi ve/ veya sonrasına ait kurgular yapar.

Dinlediklerinin/ izlediklerinin başlığı/ adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

Dinlediği/ izlediği metne farklı başlıklar bulur.

Görsel/ işitsel unsurlarla dinledikleri/ izledikleri arasında ilgi kurar.

Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.

Dinlediklerini/ izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

Dinlediği/ izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/ şairi hakkında bilgi edinir.

3. Dinlediklerini/ izlediklerini değerlendirme

Dinlediklerini/ izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

Dinlediklerini/ izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.

Dinlediği/ izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

4. Söz varlığını zenginleştirme

Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/ kullanır.

Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

Dinlediklerinden/ izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma

Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.

Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.

Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.

Kaset, cd, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.”

Dinleme amaçları, dinleme becerisinin uygulanma sürecinde öğrencinin bazı kuralları göstermesini beklenmektedir. “Dinlenenin anlama” için sıralanan maddeler ele alındığında türlere yönelik bir ayrımın gözetildiğine dikkat çekilmektedir. Öğrencinin dinlediklerini olduğu gibi kabul etmesinden ziyade dinlediklerini değerlendirmesi ve bu dinlediklerinden hareketle kelime hazinesine yeni kelimeler eklemesi beklenmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 94).

Bu programla birlikte yeni bir uygulama başlatılmıştır. “Ders Kitabı”, “Öğrenci Çalışma Kitabı” ve “Öğretmen Kılavuz Kitabı” olmak üzere her sınıf için üç kitap hazırlanmıştır. Öğretmen kılavuz kitaplarında her tema için bir dinleme metni mevcuttur. Metinler ders kitaplarında olmayıp öğrencilere cd ya da web ortamından dinletilmekte bazen de öğretmen tarafından seslendirilmektedir. Bu metinler belirlenirken hangi ölçütlerin dikkate alınacağı programda “*Dinlenecek/ izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gereken özellikler*” başlığı altında açıklanmıştır (2006: 57).

Programda uzun yıllardır ihmal edilen bu becerinin ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmesi, dinleme-işitme farkının belirtilmesi, tür ve yöntemlerin verilmesi, etkinlik örnekleriyle öğretmene rehberlik etmesi olumlu gelişmelerdir. Bununla birlikte

bazı eksiklikler de mevcuttur. Özbay (2010: 41-42), programın dinleme/ izleme becerisine yönelik aksaklıkları şu şekilde ifade etmektedir:

“Programda dinleme/ izleme becerisi ile ilgili olarak 5 amaç 42 kazanıma yer verilmiştir. Dinleme becerisi ile ilgili amaç ve kazanımlar incelendiğinde “Söz varlığını zenginleştirme” amacına yönelik kazanımların anlamadan ziyade anlatmaya yönelik ifadeler taşıdığı görülmektedir. “... örnek verir, ... kullanır, ... cümle içinde kullanır.” ifadeleri anlatıma yöneliktir. Bu amacın altında yer alacak kazanımlar anlamaya yönelik olmalıdır. Mesela: Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini anlar. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler. Aynı kavram alanına gire kelimelerin anlam farklılıklarını ayırt eder.

Verilen örneklerdeki cümleler, anlamaya yönelik ifadelerdir. Programın dinleme/ izleme (anlama) ile ilgili kazanımları arasında yer verilmesi gereken kazanım cümleleri bu tipte olmalıdır.”

Özbay’ın (2010: 46), bir başka eleştirisi de dinlemeye ayrılan oranla ilgilidir. Her ikisi de anlamaya dayalı alanlar olmasına rağmen okuma becerisine ayrılan zaman dinleme/izleme becerisine ayrılan zamanın iki katıdır.

Özbay ve Barutçu (2013), dil psikolojisi bağlamında değerlendirdikleri Türkçe Öğretimi sürecinde programdaki dinleme becerisine yönelik kazanımlarının tamamının becerilerin ideal şeklini betimlediklerini ve sadece öğrencilerin kazanması gereken dinleme yeterliliğin ifade edildiğini vurgulamışlardır. Dinleme alanıyla ilişkili işitme, algılama, kodlama problemlerinden ya da bu problemlerin sonrasında ortaya çıkan yetersizlik ve yalıtılmışlık duygularından bahsedilmediğini, becerinin oluşum sürecini etkileyen sorunların nasıl aşılacağı, hangi yöntem ve tekniklerin uygulanacağını da söz konusu edilmediğini belirtmişlerdir. Bu sorunların tespitinin, okuma becerisinde de olduğu gibi öğretmenlerin tecrübesine ve ailenin hassasiyetine bırakıldığını söylemişlerdir.

Program, dinleme sürecinde olması gerekenleri (dinleme kurallarını bilme, dinlediğini sebep-sonuç ekseninde düşünmesi gerektiği vb.) belirtmiş ama bu süreçte

öğrencinin karşılaşılabileceği sorunlara ve onları aşmaya yönelik uygulamalara yönelik değerlendirmelere yer vermemiştir.

Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi (2013), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)'nda yer alan dinleme/izleme kazanımlarını ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine göre incelemiş; ifade edilen kazanımların kapsamını “süreç”, “süreç-sonuç” ve “sonuç” şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu kazanımlardan 20'sinin “sonuç” kapsamında değerlendirildiği, 9'unun süreç-sonuç kapsamında ele alındığını, 5'inin “sürece” yönelik olduğunu tespit etmişlerdir. Geriye kalan 8 dinleme/ izleme kazanımı ifade edilen bu üç aşamaya yerleştirilememiştir. Bu bağlamda programdaki dinleme/ izleme kazanımlarının eş yapılı bir dağılım göstermediğinin ifade edilebileceğini söylemişlerdir.

Bu yönleriyle programdaki dinleme becerisinin yüzeysel olarak ele alındığı düşünülebilir. Bütün bu eksikliklerine rağmen, programın daha önceki Türkçe programlarına göre dinleme becerisine en fazla önem veren program olduğu görülmektedir. Dinlemeyi nasıl öğreteceklerini bilmediklerini ifade eden öğretmenler açısından da rehber olma niteliğindedir. Programla birlikte dinleme becerisinin de diğer dil becerileri gibi geliştirilebilir bir beceri olduğu gerçeği az da olsa anlaşılmıştır denilebilir.

2.2.4. Dinleme ve Tutum

Davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olduğu kabul edilen tutum, farklı alanlardaki kuramsal gelişmeleriyle değişik boyutlar ve tanımlamalar kazanmıştır (İnceoğlu, 2004). Tutumlar hem sosyal algıyı hem de davranışları etkilediği için sosyal psikolojinin temel konularından biri olmuştur (Kağıtçıbaşı, 2010). Söz konusu insan davranışı olunca eğitimde tutum kavramının öneminin göz ardı edilemeyecek kadar büyük olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle eğitimciler insan davranışlarına etki eden, onunla ilişkisi olan tutum gibi değişkenleri araştırmak, anlamak, bilmek istemişlerdir (Tavşancıl, 2010: 1). Tutum kavramının birçok tanımı yapılmış ve bu tanımlardan hareketle genel olarak şu özellikler belirlenmiştir:

- Birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlayan tutumlar, öğrenme sürecinde derecelenerek şekillendiği için, insanın çevresini anlamasına da yardım ederler.

- Geçici olmayan tutumlar, belirli bir zaman diliminde devamlılık gösterirler. Başka bir ifadeyle, bireyler hayatlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar doğuştan gelmez, bireyin toplumsallaşma sürecinde yaşanarak kazanılır. Yani, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilir.
- Tutum bir tepki şeklinden ziyade, bir tepki gösterme eğilimidir.
- Tutumlar olumlu veya olumsuz davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir.
- Tutumlar genelleştirilebilir ve en azından belli düzeyde bir soyutlama içerir (Tavşancıl, 2010; Hogg ve Vaughan, 2011: 176).

Tutum kavramı, olayların, durumların, nesnelere vb. bireyleri olumlu veya olumsuz olarak etkilemesi sonucu bireyde meydana gelen davranışsal, zihinsel, duygusal eğilimlerdir şeklinde tanımlanabilir. Tutumlar, bireyin düşünce, davranış ve duygusal eğilimlerinin uyumlu olmasını sağlamaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler olarak isimlendirilen bu üç boyut tutumların oluşmasında birbirleriyle etkileşim içindedir.

Tutumların sadece duygu ya da davranış eğilimi olarak düşünülmemesi duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olarak üç boyutuyla bir bütün olarak ele alınması gerektiği uzmanlar tarafından üzerinde durulan bir konu olmuştur. Güçlü ve yerleşmiş yapıda olan tutumlarda bu ögeler tam anlamıyla bulunmakla birlikte daha zayıf olan tutumlarda davranışsal ögeler daha düşük seviyede olabilmektedir. Farklı ögelerden oluştuğu için tutum karmaşık bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ögeler ise tutumu kendi içerisinde tutarlılığı olan bir sistem hâline getirir. Böylece bireyin çevresindeki çeşitli objelere, olaylara vb. karşı besledikleri duyguları, onlarla ilgili düşünceleri, bilgileri ve onlara yönelik oluşturduğu davranışları tutarlılık ve devamlılık gösterir (Kağıtçıbaşı, 2010: 109-112).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda tutumun oluşabilmesi için bu üç ögenin de bulunmasının gerekli olmadığı düşüncesi ortaya konulmuştur. Birey düşündüğü, bildiği bir bilgiyi davranışa dönüştürebilir. Bu türde farklı yaklaşımlara rağmen sosyal bilimlerde eskiden beri kabul gören tutumların üç ögeden oluştuğu tezi hâlen ve çoğunlukla kabul gören bir yaklaşımdır. Tutumların oluşmasında zihinsel değerlendirmeler asgari şart olarak kabul edilmektedir. Ancak, bireylerin zamanla geliştirdikleri yerleşik tutumları daha sonra davranış ve duyguya yönelik ögeleri de içermektedir (Eagly, Chaiken, 1993: Akt: Kağıtçıbaşı, 2010: 114-115).

Tutumlar, birçok psikolojik değişken gibi gözlenip ölçülemeyen, varlığı davranışsal ve sözel belirtilerden anlaşılan psikolojik değişkenlerdir. Tutumların ortaya çıkacak davranışı etkilediği varsayılarak davranışa yol açtığı söylenebilir (Arkonaç, 2001: 157). Collins'e göre, davranışların ölçülmesi zordur. Tutumların davranışlarla ilişkili olması bu durumu kolaylaştırır (Akt. Baysal, 1981: 37). Tutumlar incelendiğinde, hem işleyişine yönelik birtakım çıkarımlar yapılarak davranışların önceden tahmin edilme imkânı hem de tutum değişimi sürecinin koşulları tespit edilerek tutumlar kontrol altına alınıp insan davranışının denetimi sağlanmış olacaktır. (İnceoğlu, 2004: 54). Bu bilgilerden yola çıkarak, "Tutumlar tek başlarına davranışı meydana getirebilirler mi? Bir kişinin bir durum, olay vb. hakkındaki tutumları bilinirse, o konudaki davranışı önceden tahmin edilebilir mi?" sorularına cevap aramamız gerekmektedir. Bu soruların cevabı eğer olumlu ise özellikle sosyal bilimler açısından önemli veriler elde edilmesini sağlar. Tutumların ölçülmesinin önemi de artar. Tutumlarla ilgili araştırma yaparken neyin ölçmek istendiği ve ne tür sorular sorulması gerektiği doğru tespit edilmelidir (Kağıtçıbaşı, 2010: 115-118).

Tutumlar davranışların oluşmasında önemli bir etkidir ve tutumların sağlıklı bir biçimde ölçülmesiyle davranışın daha iyi tahmin edilmesi sağlanabilir. Tutumların, doğuştan gelmediği, ilk olarak anne-babadan etkilenecek olduğu ardından çocuğun sosyal çevreye etkileşime girmesiyle deneyim, medya, arkadaşlar vb. gibi etkenlerle birlikte öğrenildiği söylenebilir.

Tutumların davranışlara yön veren etkenler arasında yer aldığı ve doğuştan değil sonradan yaşantı yoluyla kazanıldığı dikkate alındığında eğitim-öğretim sürecinin tutumların oluşmasında ve gelişmesinde ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Dinlemenin de bu süreçte en çok kullanılan beceri olduğu düşünülürse bireylerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri bütün hayatlarını olumlu anlamda etkileyecektir.

Goh ve Taib'e (2006) göre öğrenciler, dinleme sürecinde kolaylıkla pasif kalabilmektedir. Bu durum onların sıkılmalarına ve dinlemeye karşı isteksiz olmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, dinleme becerisinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Dinleme süreci birçok faktörü içinde barındıran çok yönlü bir beceri olduğundan dinleyici de bununla doğru orantılı farklı tutumlar geliştirir. Önemli olan bu tutumların

olumlu anlamda gelişme göstermesidir. Aksi takdirde hayatın bu denli merkezinde olan dinlemeye yönelik olumsuz tutumlara sahip olmak önce eğitim ortamlarında sonra sosyal ortamlarda başarısızlığı beraberinde getirir. Bundan dolayı tüm derslerde, özellikle de Türkçe derslerinde dinleme çalışmalarına gereken önem verilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıf seviyeleri, ilgi duydukları konular dikkate alınarak yapıldığında dinlemeye yönelik tutumların gelişme gösterdiği görülmüştür. Katrancı'nın (2012) "Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi" adlı çalışmasının sonuçları da bunu destekler niteliktedir.

2.3. ÖĞRENME

Eğitim, Türkçe Sözlük'te (2005), "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye"; Öğretme ise, öğrenmeyi sağlama etkinlikleri olarak ifade edilmiştir. Demirel (2005: 41), eğitimi üç maddede tanımlamaktadır: "1. Genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci. 2. Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci. 3. Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliği meydana getirme süreci."

Varış (1998), eğitimin genel işlevini bireyin topluma uyumu olarak özetler. Ona göre eğitim bireyde var olan istidat ve yeteneklerin gelişmesine yardım ederek, bireyin davranışlarını olumlu yönde değiştirmesine katkı sağlar.

Tanımlardan hareketle eğitim bireyleri hayata hazırlama işidir denilebilir. Bu doğrultuda eğitimin amacı bireylere öncelikle mensubu olduğu topluma beraberinde evrensel değerlere uygun zihinsel, ahlaki vb. becerileri kazandırmak için onları planlı programlı bir sürece dâhil edip bilinçli bir şekilde toplumsallaştırmaktır. Bunun yanında eğitim sadece bireylerin toplumsallaşmasında değil; ülkelerin gelişmişlik düzeyinin artmasında, kalkınmasında ve uluslararası arenada yer almasında da büyük rol oynar. Eğitimin dünyadaki gelişmelerle aynı ekseninde ilerlemesi için önce ülkelerin kendi kültürel yapılarına, dillerine, değer yargılarına, milli kimliklerine uygun ve bunların evrensel yapılarla sentezlenmesiyle oluşan bir eğitim felsefesine ihtiyacı vardır. Buna sahip olmayan ülkelerde sistemleşmiş bir eğitim öğretim yapısından bahsetmek oldukça

zor olur. Çünkü eğitim sürecinde yapılması gerekli görülen her şey bu felsefe temellerinin üstüne kurularak yapılır. Bütün bunlardan hareketle eğitimin içinde birçok unsuru barındıran sarmal bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenme, Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde, "Kavramsal düzenlemeler yapma süreci."; "Alıştırma ve uygulamaların oldukça sürekli olan etkilerine verilen ad."; "Belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme."; "Tepki ve davranışlarda her zaman ya da kimi durumlarda yaşantıların oluşturduğu değişme." olarak açıklanmıştır.

Bacanlı (2001: 145) öğrenmeyi, tekrar veya yaşantı vasıtasıyla organizmanın davranışlarında oluşan kalıcı ve sürekli değişme, olarak ifade etmiştir.

Özarpınar (2000), algılamaya dayanan öğrenmenin davranışlarda oluşan bir değişme değil, davranışlardaki değişmelerden anlam çıkararak zihinde olduğu varsayılan bir süreç olduğunu söylemiştir.

Arık (1995) öğrenme tanımlarında belirtilen davranış değişikliğinin her zaman meydana gelmeyeceğini, öğrenmenin meydana gelmesi için davranışın belirli şartlarda tekrar edilmesine gerek olmadığını belirterek çok daha farklı bir yaklaşım ortaya koyarak öğrenmenin davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve nörofizyolojik boyutlarını vurgulamaktadır.

Öğrenme üzerine yapılan tanımların tamamında öğrenmenin bireyde gözlenebilen davranış değişikliği olarak değerlendirildiği görülür. Yalnız bu değişikliğin meydana geliş şekliyle ilgili farklı görüşler bulunmaktadır.

Öğrencilerin yaşantılarının öğrenme sürecinde etkili olduğundan hareketle Dale tarafından öğrenme yaşantılarını seçip bunlarla eğitim durumlarını düzenlemeye yardımcı olacak "yaşantı konisi" adlı bir model geliştirilmiştir. Bu koninin ilkeleri kısaca şöyledir (Akt: Çilenti, 1984: 57).

- Öğrenme işlemine duyu organlarımızı ne kadar fazla katarsak öğrenme de bununla doğru orantılı olur yani yeni öğrenme kalıcı hâle getirilir ve unutma geciktirilir.
- En iyi öğrenme, kendi kendine yaparak öğrenmedir.
- Öğrenmede en çok gözlerimizi kullanırız.

- Somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretim en iyisidir.

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği yıllar boyunca merak edilmiştir. Buna bağlı olarak da kuramlar geliştirilmiştir. Öğrenmeyi açıklayan birçok kuram olsa da araştırmacıların çoğu öğrenme kuramlarını davranışçı ve bilişsel olarak iki ana grupta toplamaktadırlar.

Ayrıca öğrenmeyi davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik olarak sınıflandıranlar da mevcuttur (Özden, 1999).

Davranışçı kuramı benimseyen kuramcılar, öğrenmeyi bir ürün olarak değerlendirmiş ve şu öğrenme ilkelerini savunmuşlardır (Sönmez, 2007: 197):

- Öğrenci yaparak öğrenir.
- Öğrenmede tekrar çok önemlidir.
- Doğru davranım pekiştirilmelidir.
- Öğrenmeyi önemli derecede etkileyenlerden biri güdülenmedir.
- Ayırt etme, genellemeyle ilgili kazanılanlar, çeşitli ve farklı durumlarda öğrenilmeli ve kullanılmalıdır.

Davranışçı akımın etkisi uzun yıllar sürmüş ve eğitimi önemli ölçüde etkilemiştir. Davranışçı akım öğrenmede bilişsel süreçlerin açıklanmasında yetersiz kaldığı için 1970’li yıllarda etkisini yitirmeye başlamış ve böylelikle davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş dönemi gerçekleşmiştir (Açıkgöz, 2003: 7).

Davranışçı kuramlar, öğrenmeyi “doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki” olarak açıklarken bilişsel kuramlar ise öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu, doğrudan gözlenemeyeceğini savunmaktadırlar. Bilişsel kuramlar doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçlerle ilgilenmektedir (Bacanlı, 1997; Ülgen, 1997; Erden ve Akman, 1996).

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşımın davranışta değişim olarak tanımladığı olayın aslında kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışa yansması olduğunu söyler. Bilişsel gelişim, bireyin çevresindekileri anlamasını ve o dünyadakileri öğrenmesini sağlayan zihinsel etkinliklerdeki gelişime denilmektedir. Bu gelişim süreci ise bireylerin bebeklikten başlayıp yetişkinliğe kadar geçen süre içinde buldukları çevreyi ve

dünyayı daha etkili bir şekilde algıladıkları, bununla birlikte ait olunan bu çevrenin ve dünyanın birey için daha da karmaşık hâle geldiği bir zaman dilimini ifade eder (Senemoğlu, 1997: 39). Bilişsel yaklaşımın temelini Gestalt psikolojisi oluşturur. Gestalt akımının temsilcilerinden aynı zamanda Gestalt Okulu psikologlarından Piaget ve Bruner, insanın zihninin ona ulaşan her şeye yönelik anlamlandırma yapmak için uğraşan dinamik bir bilişsel yapı grubu olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamlandırma süreci de öğrencinin sahip olduğu tecrübe, kültür vb. göre değişiklik gösterebilir (Charles, 2003).

Görüldüğü gibi bu iki akım keskin çizgilerle birbirinden ayrılmış değildir. Bazı ortak görüşlerle de birbirlerini destekler niteliktedir. Bilişsel kuram davranışçı kuramdan farklı olarak öğrenme sürecinde bireylerin çevresindeki olayları, zihnine ulaşan bilgileri kendi algı dünyalarına göre anlamlandırmasından hareketle öğrenmede zihinsel gelişimin etkinliğini yansıtan çalışmalar yapmıştır.

Duyuşsal kuram ahlak, benlik gibi öğrenmenin duyuşsal boyutu olan sonuçlarını değerlendirir. Öğrenmenin amaçlarından birinin de kişiliği değiştirmek olduğu düşünülürse, psikomotor ve bilişsel gelişime gösterilen önemin duyuşsal gelişime de gösterilmesi gerekir. Bilişsel kuramcılara göre, bireyin ahlak ve benlik gelişimi belirli dönemler içinde ortaya çıkmaktadır. Davranışçı kuramcılara göre de bireyin ahlaki yargılarının dış etkenlere bağlı olarak geliştiği savunulmaktadır (Özden, 2003: 29).

Nörofizyolojik kuram beyin temelli öğrenme olarak da adlandırılmaktadır. Kuram geliştiricisi Donald Olding Hebb'e göre beyinde öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenmeden önce ve sonra beyinde farklılıklar olmalıdır (Özden, 2003: 46). Beynin kendine özgü uyarıcıyı alıp analiz edip bunları eskilerle karşılaştırmak, anlamlandırmak ve uygun tepkiyi tekrar örgütleyip bilgiyi gelecekte kullanmak için saklamak gibi görevleri vardır. Hebb bu işlevlerin kalıtım aracılığıyla değil, sonradan yaşantılar yoluyla kazanıldığını savunmuştur (Senemoğlu, 2005: 373). Bu kuramın bulgularına göre beyin iki yarı küreden oluşmakta ve bu küreler farklı bilgileri işlemektedir. Ayrıca, hiçbir yarı küre bir diğer yarıküreden üstün değildir ve bireylerin her ikisine de gereksinimleri olduğu yapılan araştırmalarla ispat edilmiştir (Varış, 1998: 113).

Özellikle geçen yüzyılın sonlarında, fabrika modeli okul anlayışının değişim ihtiyacı göstermesi ile öğrenme ve beyin ilişkisi eğitim dünyasında dile getirilmeye

başlanmıştır. Öğrenenin beyin olduğu için öğrenme modeline temel olması gerekenin de beyin olması görüşünden hareketle beyin temelli öğrenme modeli geliştirilmiştir. Bu modele göre beynin öğrenme kapasitesi sınırsızdır. Bu sebeple, onun bütün yönlerinin birbiriyle bağlantılı olduğu kabul edilerek, öğrenmenin tüm edinimlerimizin bir ürünü olduğu gerçeği kavranmalıdır (Caine ve Caine, 2002:39).

Son yıllarda öğrenme üzerinde yapılan çalışmalar, öğrenme sürecinin bilişsel ve nörofizyolojik boyutu üzerinde odaklanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımlara göre öğrenme sürecinde, öğrenen, dış dünyadaki uyarıcıları duyu organlarıyla almaktadır. Alınan uyarımlar sinir sistemi yoluyla beyne iletilerek gerektiğinde yeniden yorumlanmak ve işlenmek üzere depolanmaktadır (Erden ve Altun, 2006: 15).

Kuramların hepsinin aslında iç içe geçmiş bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. İnsan sürekli gelişim gösteren bir varlık olduğu için onun öğrenme süreçleri de devamlılığı olan bir gelişim döngüsüne tabidir. Dolayısıyla her kuram yeni bir bakış açısıyla bu süreci keşfetmeye ve yönlendirmeye çalışmaktadır.

Senemoğlu'na (1997: 94) göre de her bir öğrenme kuramı öğrenmenin farklı bir türünü açıklar. Bu yüzden öğrenme kuramlarının hiç biri öğrenme türlerini ve öğrenmeyle ilgili problemleri açıklayamamaktadır. Buna bağlı olarak program geliştirme çalışmalarında ve öğretim sürecinin planlanmasında, öğrenmenin türüne, öğrencilerin özelliklerine ve öğrenilen bilgiye göre her kuramın ilkelerinden ihtiyaca göre yararlanılmalıdır.

Kuramlardan da anlaşıldığı gibi öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bacanlı, Seven ve Engin (2000; 2010)'e göre öğrenme durumunda beş öge vardır. Bunlar; öğreten, öğrenilen (öğrenme malzemeleri), öğrenen, öğrenme stratejileri ve öğrenme ortamıdır.

Otrar (2006: 26-30) tarafından, öğrenenle ilgili faktörler, yaş, zekâ, güdüleme ve dikkat, genel uyarılmışlık hali kaygı, fizyolojik durum ve önceki öğrenilenlerin aktarılmasıdır. Öğrenme stratejileriyle ilgili faktörler, uygun öğrenme zamanının belirlenmesi, öğrenilecek unsur grubunun yapısı ile öğretim yönteminin uygunluğu yöntemin sunduğu katılım düzeyi, geri bildirimlerin nitelik ve düzeyidir. Öğrenme malzemesiyle ilgili faktörler de kavramsal gruplandırma niteliği, çağrışım potansiyeli, öğrenilecek olanların algısal olarak ayırt edilebilirliği olarak belirlenmiştir.

Öğrenme sürecinin temelinde öğrenci olduğu için öğrenmeye yönelik yapılan araştırmaların çoğunda öğrenen yani öğrenci faktörü ele alınmıştır. Buna bağlı olarak da bireysel farklılıklar ön plana çıkmıştır.

Çevresiyle etkileşime giren birey bunun sonucunda belli bir olay veya durumla ilgili olarak mevcut bilgisini, anlayışını veya davranışını inşa etmesinden meydana gelen aktif bir süreç olarak tanımlanan öğrenme değişik türdeki öğrenme formlarıyla oluşmaktadır. Bunlardan bazıları da; algılama, gözlem ve model alma yoluyla öğrenmedir (Saban, 2000: 125). Bireyler bütün bu öğrenme süreçlerinde elde ettikleri yeni bilgilere kendilerine özgü bir anlam yüklemektedir. Buna bağlı olarak da bir bireyin öğrenmesinin aldığı ham bilgiyle değil bunları alıp kendi zihin süzgecinden geçirip yeniden yapılandırması sonucu gerçekleştiği söylenebilir. Bu nedenle de öğrenen öğrenmede öne çıkmaktadır (Güven, 2007: 40).

Bireylerin zihinsel faaliyetleri öğrenme sürecinde oldukça önemlidir, her bir bireyin bilgiyi işleme süreci farklılık göstermektedir. Bu da öğrenmede bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerektiğinin bir göstergesidir. Öğretim süreci planlanırken bu bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemini vurgulayan birçok araştırma sonucu bulunmaktadır.

Araştırmalara göre, öğrenciler bazı ortamlarda sunulan öğrenme etkinliklerinin içine isteyerek dâhil olmayı, kimi zamanlarda da etkinliklere katılmakta çekimser kalmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan öğrenme ortamlarındaki öğrenme daha çabuk, basit, etkili ve kalıcı olmaktadır. Öğrenci grubunun özellikleri belirlendiğinde sahip oldukları bu özellikleriyle yöntem, teknik, materyal ve bunlara bağlı olarak da ortam arasındaki uyumun ilk aşaması sağlanmış olur (Ersoy, 2003).

Öğrenci özelliklerinin öğrenmede son derece önemli olmasından dolayı bireylerin bilgiyi aldığı çevrenin, öğretmenin kullandığı yöntemlerin, tekniklerin ve onları destekleyici materyallerin özelliklerinin de belirlenmesi gereklidir. Öğrencilerin bireysel yapılarına yönelik bilgileri olursa onlara uygun olan öğrenme şekli de bulunur (Güven 2007; Özbek, 2006). Öğrencilerin özelliklerinin hepsini bilmek mümkün olmasa da araştırmalara dayandırılarak belli bir sınıflandırma yapılmıştır. Heinich vd.(1996, Akt: Şimşek, 2007: 11) tarafından yapılan gruplandırma şöyledir:

- Grupsal Özellikler
- Giriş Yeterlilikleri
- Öğrenme Stilleri

Bir başka araştırmacı tarafından yapılan öğrenci özelliklerine yönelik sınıflandırma Heinrich'inkiyle isimlendirme olarak farklı olmasına rağmen içerik olarak aynıdır. Şimşek (2001), öğrenci özelliklerini genel karakteristik özellikler, giriş özellikleri ve öğrenme stilleri olarak değerlendirmiştir. Araştırmacılar bahsedilen özellikleri Şu Şekilde açıklamışlardır:

Grupsal özellikler, öğrenene ait bireysel niteliklerdir. Bunlar yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, kültürel durum gibi özellikleri kapsayabilir. Bunların bilinmesi eğitimcinin öğretim metot ve stratejisini belirlemede ve buna uygun materyali seçmesinde yardımcı olabilir.

Giriş özellikleri öğrencilerin, hazır bulunuşluk düzeyleri bir başka ifadeyle öğretilen içeriğe, konuya dair neler bildikleri ve neler yapabildikleri gösterir.

Öğrenme stilleri öğrencilerin, öğrenme çevresini algılama biçimlerini, çevresindekilerle kurduğu etkileşimi, bu etkileşim sürecinde ve sonucunda tepkilerini nasıl verdiğini ortaya çıkaran bireysel farklılıklar ve tercihlerdir. Ekici (2003), öğrenme stiline, bireysel farklılığı açıklayan en önemli kavramlardan biri olduğunu belirtmiştir.

Son yıllarda öğrenci özelliklerinden en çok öğrenme stillerinin üzerinde durulmaktadır. Gencel (2006)'e göre öğrenme stilleriyle ilgili yapılan çalışmaların temelini öğrenme ortamlarındaki zenginliklerden olan bireysel farklılıklar oluşturmaktadır.

2.3.1. Öğrenme Stilleri

Türkçe Sözlük'te (2005), üslup, tarz, biçim şeklinde tanımlanan stil kavramı eğitim dışında spor, sanat, psikoloji gibi birçok disiplin alanında da kullanılmaktadır.

Babadoğan (1994) stili; kişilik düzeyinde, özelliklerle sınırlı bilgi işlem etkinliğine karşılık gelen ve temeli biyolojiye dayanan bir kavram olarak tanımlamıştır.

Stil, bireyin birbiriyle tutarlı yönelmelerinden veya tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır; bireyin kendine ait

kişiliğiyle ilgili özellikler ve entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliktir (Sever, 2008:3).

Şimşek'in (2007:14) aktardığına göre birçok yazar stilin bilişsel ve psikolojik kaynaklı olduğunu savunmaktadır. Stilin nerede ve nasıl ortaya çıktığına dair çok kesin bir şey söylemenin zor olduğunu ifade eden araştırmacı stil kavramına en çok Vernon'un (1973) ardından Martinsen (1994)'in eski Yunan literatüründe rastladıklarını belirtmiştir. Silver, Strong, Perini (2000: 21), stil bağlamında ilk yapılan çalışmanın Hipocrates'in yaptığı kişilik sınıflaması olduğunu ve bu sınıflamada dört tür kişilik yapısından bahsettiği, bunların olumsuzlar, olumlular, sakinler ve telaşlılar olduğunu ifade etmişlerdir.

Erden ve Altun'a (2006: 21) göre stil, bireyin tercihini yansıtır; başkaları ile ortak noktaları olabilir, fakat bireye özgüdür ve onun kişiliğinin bir boyutu olup göreceli olarak durağandır. Giyinme, yüzme gibi birçok konuda bir stili olan bireyin öğrenmede de belli bir stili vardır. Bazıları sessiz ortamlarda yazarak çalışmayı tercih ederken bazıları da kalabalık ortamlarda, grupta, müzik dinleyerek çalışmayı tercih edebilir. Bunun gibi tercihler bireylerin öğrenme stillerinin yansımasıdır.

Her öğrenci, tercih ettiği farklı yol ve yöntemlerle bilgiyi alma ve işleme sürecinde birbirinden ayrı özellikler gösterir. Diğer bir ifadeyle öğrenme sürecinde her öğrenci, farklı öğrenme stiline sahiptir. Kimi öğrenciler olgulara, verilere odaklanma eğilimindeyken kimileri de matematikle ilgili modellere, kuramlara meylederler. Bazı öğrenciler resimler, tablolar, şemalar gibi bilginin görsel sunumlarını, bazıları da daha çok sözlü ve yazılı açıklamalardan oluşan sözel yapıları tercih eder. Yine öğrencilerin bazıları öğrenmede aktif ve etkileşim içinde olmayı isterken, bazıları da kendi duyguları ışığında öğrenmeyi isterler (Felder, 1996: Akt: Oral; Avanoğlu, 2011:253).

Stil, tanımlardan da anlaşılacağı gibi son yıllarda bireylerin tercihlerini yansıtan durumlarla ilgili kullanılan bir kavram olmaya başlamıştır. Konuşmadan, giyinmeye, yeme içmeye kadar bireyleri birbirinden ayıran, onlara kendine özgü yapılar kazandıran durumların ifade edilmesinde stil kelimesine başvurulmuştur. Toplumsal alanda bu kadar yer edinen stil kavramı zamanla öğrenme alanındaki konuların içine girmiş ve uygulama süreçlerinde araştırmalara da konu olmuştur.

Şimşek (2007: 27-28) tarafından öğrenme stillerinin ele alındığı ilk araştırmaya

1892 yılında rastlandığı söylenmektedir. 1892 yılından günümüze kadar öğrenme stilleriyle ilgili pek çok kuram, materyal, teori ve stil gruplandırmaları ortaya çıkmıştır. Yapılan ilk araştırmalara bakıldığında daha çok belleği kapsadığı onun da sözel ve görsel tercihleri üzerine yoğunlaşıldığı görülmüştür. Bu süreçte araştırmacılar arasında birçok fikir ayrılığı da oluşmuştur. Almanya'da psikologlar ilk olarak 1900'lü yıllarda öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalar yapmaya başlamışlardır. 1940'lı yıllara kadar stil alanları tanımlanmaya çalışılmış, kavramlar üzerinde durulmuş; sonraki yıllarda bu alanlar genişletilerek bilişsel stillerle ilgili araştırmalara önem verilmiştir

Öğrenme stilleri kavramı 1960'lı yıllarda eğitim alanında kendini göstermeye başlamıştır ama okullara girip uygulama alanı bulması 1970'li yıllara denk gelmektedir (Boydak, 2006; Şimşek, 2007). O yıllardan itibaren de eğitim boyutunu kapsayan araştırmalar ve çalışmalar sürekli yürütülmeye devam etmiştir. 1980'li yıllardan sonra da çalışmaların niteliği ve niceliği artış göstermiştir (Babadoğan, 2000: 61–63).

Tablo 3: Öğrenme Stilleri ile İlgili Çalışmalar

Yıl	Öncüsü	Araç
1968	Gregorc	Style Delineator
1971	Hill	Cognitive Style Interest Inventory
1974	Ramirez	Child Rating Form
1974	Dunn Dunn&Dunn	Learning Style Inventory
1976	Reinert	ELSIE
1976	Kolb	Learning Style Inventory
1978	Hunt	Paragraph Completion
1979	NASSP	Learning Styles Profile
1980	Letteri	Bi-polar Continuum
1987	McCarthy	4-MAT System
1988	Schmeck	Inventory of Learning Processes

Bascome, 2004, Akt: Çetinkaya, 2011.

Araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle ele alınan stiller eğitim sahasında da belli ortak noktaları temel alarak farklı bakış açılarıyla sunulmuştur, bu durum aşağıdaki tanımların çeşitliliğinden de anlaşılmaktadır.

McCarthy (1987) öğrenme stilini; bilgiyi algılama ve işlemede bireylerin kullandıkları tercihler diye tanımlarken, Gregorc (1985) bu stillerin, bir bireyin öğrenme şeklini ve bu öğrendiklerini kendi çevresine uyarlarlarken neler yaptığını gösteren ayırt

edici davranışları içerdiğini belirtmiştir. Dunn ve Dunn (1993), zihinsel ve psikolojik süreçlerden ziyade ortamın farklılıklarından hareketle stili “Bireylere göre farklılık gösteren; bireylerin zor ve yeni akademik bilgi ve becerileri edinmek için konuya ve sürece yoğunlaşmalarını, bunun sonucunda da bilgiyi edinmelerini sağlayan, kendilerine özgü yollar” olarak ifade etmiştir.

Keefe (1982) öğrenme stili terimini, bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirdikleri çevrelerini algılama şekilleri, bu çevreyle nasıl etkileşime girdikleri ve bunun sonunda hangi tepkileri gösterdiklerini yansıtan bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışlar biçiminde algıladığını belirtmiştir.

Given’e (1996) göre, öğrenme stili insan olmanın en önemli çekirdeğini oluşturmakta, insanların öğrenme ve başkalarıyla iletişim sürecinde gerek benzer yönlerini gerekse farklılıklarını ortaya koymaya yardımcı olmaktadır.

Reiff (1992), bireylerin belirli stillere yönelik eğilimlere sahip olarak doğduğunu, ancak bu biyolojik ya da kalıtsal özelliklerin, kültürel, kişisel deneyimler, olgunlaşma ve gelişimden etkilendiğini belirtmektedir.

Özer (2001), bireylerin öğrenmeye yönelik eğilimleri ya da tercihleri olduğunu, bu eğilim ya da tercihlerin de öğrenme stillerini oluşturduğunu belirtmektedir.

Yapılan tanımlardan hareketle öğrenme stili, bireylerin çevrelerini algılama şekilleri, bu çevreyle nasıl etkileşim kurdukları, bilgiyi işleme süreçlerinde nelere başvurduklarını tespit eden kişisel özellik ve tercihler olarak ifade edilebilir.

Açıklamalara bağlı olarak öğrenme stiline temelini, “bireylerin bilgiyi alması, tutması ve işlemesi sırasındaki tercihleri ve karakterinin güçlü yönleri” (Felder ve Silverman, 1988) oluşturmaktadır denilebilir.

Araştırmacılarının öğrenme stillerine yönelik ifadelerine bakıldığında her birinin öğrenmenin farklı bir boyutundan stilleri ele aldıkları görülmektedir. Farklılıklara değinseler de hepsinin ortak fikri bireylerin öğrenme şekillerinin birbirlerinden farklı olduğu ve bunlara yönelik öğrenme ortamları yaratıldığında bütün bireylerin öğrenebileceği yönündedir. Öğrenme stilleri, öğrencilerin özelliklerinden hareketle şekillenmektedir denilebilir.

Reid (1987) yaptığı çalışmalarda bütün öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme stillerine sahip olduklarını ve buna bağlı olarak da birbirlerinden farklı öğrenme

zorlukları ve kolaylıkları yaşadıklarını ileri sürmüştür. Öğretim stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki bir uyumsuzluğun da öğrencilerde motivasyon kaybı, başarısızlık ve hayal kırıklığı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Reid'e (1995) göre öğrenme stilleri biyolojik değildir, alışkanlıklara dayalı yaşantılar sonucunda ortaya çıkmaktadır ve bu nedenle öğrenciler eğitildikleri takdirde var olan öğrenme stillerini geliştirebilir ve farklı öğrenme stilleri edinebilirler (Güven, 2007: 67).

Öğrenciler, stillerinin farkında olmaksızın öğrenme yollarını hayata geçirmektedir. Bu sayede belirli düzeyde bir kalıcı öğrenmeye de ulaşabilmektedirler. Ancak öğrenme stillerinin devreye girmesiyle birlikte öğrenciler kendilerini, öğretmenler ise hem kendilerini hem de öğrencileri daha iyi tanıyacaklardır. Böylelikle öğrencilerin kalıcı öğrenme düzeyi, araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi yükselecektir. Stilleri bilmek öğrenciler açısından öz farkındalık oluşturmaktadır. Kendini kavramsal olarak daha iyi tanıyan öğrenciler ders dışı konularda da daha fazla başarı elde edebilmektedir. Öğrenme stilleri yönetsel bir zenginlik sağlamaktadır. Bu nedenle hangi ders olursa olsun stillerin dikkate alınması mümkündür. Derse özel ayrıcalıklı çalışmalar çok gerekli değildir (Selçuk, 2007).

Bir öğretmenin konusuna hâkimiyeti, öğretmeye yönelik motivasyonunun yüksekliği ve öğrencilerini seven bir yapıya sahip olması öğretimde başarıyı yakalaması için yeterli özellikler değildir. Başarılı olması sınıftaki öğrencilerin öğrenme tiplerini dikkate almasına da bağlıdır. Carl Jung, psikolojik tıp teorisinde insan davranışını, algılama ve yargılama olmak üzere iki temel kategoriye ayırmış ve bireyin idrak etme, sezinleme, düşünme ve hissetme fonksiyonlarından birini seçerek davranışta bulunduğunu ileri sürmüştür. Fakat amaç, sınıftaki bireyleri değişik kategorilere ayırmak, onlara farklı sıfatlar yüklemek veya yargılamak olmamalıdır. Önemli olan sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların ilgilerini ve ihtiyaçlarını karşılamaktır (Çetinkaya, 2011: 36).

Veznedaroğlu ve Özgür (2005), öğrenme stiline dayalı hazırlanan öğrenme faaliyetlerinin sadece öğrencilerin akademik olarak başarılarını artırmada etkili olmadığı, bunun yanında farklılıklara karşı hoşgörü gösterme, daha disiplinli hale gelme, öğretim sürecine dair olumlu tutum geliştirme gibi boyutlarda da artış sağladığını ifade etmiştir.

Hangi yaşta olursa olsun her bireyin bilgiyi alma, kaydetme ve işleme sürecinde zihninin farklı bir yapılanma içinde olduğu yapılan araştırmalar sonucunda görülmüştür. Bu sürecin işleyişine yönelik yeni arayışlar da bireylerin nasıl öğrendiği üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun sonucunda bireye özgü öğrenmenin öneminin altı bir kez daha çizilmiştir. Ama bu süreçte bireyi sınıf ortamlarındaki çeşitlilikten soyutlamayıp bireyin oradan da beslenmesi sağlanarak zihnin çok boyutlu çalışmasına dikkat etmelidir.

Yalın'a (2001) göre öğrenme stilleri göz önüne alınarak yapılan etkinliklerde kullanılan araç ve gereçler çoklu öğrenmeyi sağlayarak, bireysel ihtiyaçları karşılamakta, dikkat çekmekte ve hatırlamayı kolaylaştırarak, zamandan tasarruf sağlamaktadır.

Hunt'un (1979), öğrencilerin en iyi biçimde hangi eğitim şartlarında öğrenebileceğini ortaya koymak olarak ifade ettiği öğrenme stili, öğretim yaklaşımlarını öğrencilerin öğrenme stilleriyle eşleştirmek ve uyumlu hale getirmek akademik başarıyı yükseltmektedir. Bireyin kendi öğrenme stiline farkına varması kavrama düzeyinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Akt: Bolat, 2007: 20).

Kuramcılarının her birinin fikirlerini öne sürerken öğrenme sürecinin değişik boyutunu ele almaları sebebiyle, birçok öğrenme stili modeli ortaya çıkmıştır. Modellerin oluşmasında bireysel farklılıklar esas olduğundan kuramcılarının her biri bu boyutların farklı noktasına temas edip onun üzerine yoğunlaşarak derinlemesine değerlendirme yapmışlardır. Aşağıda alan yazında (literatürde) en çok bilinen ve kabul gören öğrenme stilleri modelleri üzerinde durulmuştur.

2.3.2. Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stilleri kavramı sadece eğitim alanında değil birçok alanda kullanıldığı için bunun üzerinde çok çalışma yapılmıştır. İnsanların fiziksel farklılıkları olduğu gibi öğrenmeleri arasında da aynı farklılığı görmek mümkündür. Dolayısıyla bireylerin öğrenmesindeki çeşitlilik öğrenme stilleri modellerine de yansımıştır. Değişik boyutların ele alınmasıyla farklı model önerileri, bu modellere bağlı ölçme ve değerlendirme araçları literatüre girmiştir. Şimşek'in (2007: 30) Coffield'in 2004 yılında yaptığı araştırmadan aktardığına göre yaklaşık 71 tane öğrenme stili envanterinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunlar geçerlilik ve güvenilirliği yapılabilen ölçeklerdir ama çok sayıda geçerliliği ve güvenilirliği olmayan ölçek de

vardır. Modeller incelendiğinde oldukça farklı yaklaşımların bulunduğu ve bu yaklaşımların birbirlerinden genellikle bağımsız çalıştıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme stilleri ile ilgili modelleri birtakım özelliklerine göre sınıflama çalışmalarından birisi Tennat'ın yapmış olduğu öğrenme stilleri taksonomisidir. Tennat bu taksonomiye aşağıdaki gibi yapmıştır.

Tablo 4: Tennat'ın Öğrenme Stilleri Taksonomisi

İşlem Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Tercih Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Bilişsel Beceriler Temelli Öğrenme Stili Modelleri
<ul style="list-style-type: none"> • Kolb • Honey Mumford • Entwistle • Biggs • Schemeck 	<ul style="list-style-type: none"> • Dunn ve Dunn • Riechmann ve Grasha • Jonassen ve Grabowski 	<ul style="list-style-type: none"> • Ramirez ve Castenada • Reinert • Hill • Letter • Keefe ve Monk

Tennat'tan aktaran Şimşek (2007: 31)

Öğrenme stili, bireyin öğrenme koşullarını ve bu süreçteki tercihlerini kapsar. Öğrenme stilinin tanımlanmasında çok çeşitli yaklaşımlar ve sınıflamalar bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları; Carl Jung'un psikolojik tipler kuramı, Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramı, Gregorc, Myers-Briggs, McCarthy, Dunn ve Dunn, Butler, Grasha ve Reichmann Öğrenme Stili Modelleri.

2.3.2.1. Carl Gustav Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı

1900'lü yıllarda Alman psikologlar tarafından bilişsel stillerle ilgilenilmeye başlanmıştır. Carl Jung'un yaptığı psikolojik tipler çalışması da bu alandaki ilk çalışma olarak görülebilir. Bu çalışma ile öğrenme stillerinin psikolojik tipler içinde yer aldığı söylenmiş, öğrenme stillerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenme stillerinin kalıtımsal özellikler taşıdığı sonucunun görüleceği belirtilmiştir (Şimşek, 2007: 194). Jung'un kitabındaki sınıflamaları birçok öğrenme stili modelinin alt yapısını oluşturmuştur.

Bu sınıflamalar insan davranışlarının gelişigüzel değil, bir düzene bağlı olduğunu vurgulamıştır. Kişilik özellikleri de tiplere ayrılarak düzenlenmiştir. Sınıflandırma bireylerin öğrenmede izleyecekleri yola da işaret ettiğinden dolayı öğrenme stilleri açısından ele alınmıştır (Deveci, 2011: 60). Jung kişilik teorisine içe dönüklük ve dışa dönüklük arasında ayırım ile başlamaktadır. Dışa dönük tipler sosyaldır ve düşüncelerini paylaşabilecekleri bir ortamda grup çalışmaları yaparak daha

iyi öğrenirken içe dönük tipler utangaç olup bireysel olarak geçirecekleri zamana ihtiyaç duymaktadır. İnsanların hangi tipte olursa olsun dış dünyayı algılamaya çalıştıklarını belirtip bu algılama sürecinde kullanılabilecek 4 temel yol önermektedir. Bunlar, algılama, düşünme, sezinleme ve duygudur (Bilasa, 2011: 212).

2.3.2.2. Myers-Briggs Öğrenme Stili Modeli

Carl Jung'un psikolojik tiplerinden hareketle Myers ve Briggs bir sınıflama yapıp kişilik testi geliştirmişlerdir. Otrar (2006: 39) modeller taksonomisinde bireylerin kişilik özelliklerine dayalı stil açıklamalarının içinde en belirgin kuramsal açıklamanın bu modelde olduğunu belirtmiştir. Model dört tip karşıt ilişkisel olarak sekiz ögeden oluşmaktadır. Bu tiplerin özellikleri araştırmacılar (Bilasa,2011: 214-215; Oral ve Avanoğlu, 2011:263-264; Koçak, 2007; Güven, 2004) tarafından şu şekilde verilmiştir:

İçe dönükler ve Dışa dönükler: İçe dönüklerin öğrenme çabası, ilgisi ve enerjisi kendi iç dünyasına yoğunlaşmıştır. Hareket ederken ve konuşurken acele etmezler. Kendi kendilerini güdülemede başarılıdırlar. Bireysel çalışmayı veya güvendikleri kişilerle çalışmayı tercih ederler. Dışa dönükler dış dünyaya dönük ve ilgilidirler. Sesli düşünmeyi tercih ederler. Uzun ve yavaş işlerde sabırsızdırlar. Grup çalışmasını severler.

Duyusallar ve Sezgiseller: Duyusallar, süreçler ya da gerçeklere odaklanırlar, ayrıntılara yönelirler. Bir işin gerçek süresinin bilincinde olarak düzenli çalışırlar. Sezgiseller, olanaklara ve anlamlara odaklanırlar, kavramlara yönelirler ve yaratıcıdırlar. Bağımsız düşünmeyi cesaretlendiren öğretmenleri severler.

Düşünseller ve Duygusallar: Düşünseller karar verme ve mantık üzerine odaklanırlar. Orijinal ve yeni fikirleri değerlendirmekten hoşlanırlar. Analizcidirler. Dersler organize edilmiş bir şekilde işlenmezse dersi ciddiye almazlar. Duygusallar, insana saygı ve kişi üzerinde odaklanırlar. Gösteriler ve aşama aşama ilerleyen yaklaşımlardan hoşlanırlar. Öğretimsel görevler için kesin ve belli yönergeler sağlayan öğretmenleri tercih ederler. Metinlerle ve ders konularıyla birlikte sunulan materyallere güvenirlirler.

Yargısallar ve Algisallar: Çalışmalarıyla ilgili kendilerine dönüt veren, yorum yapan öğretmenleri tercih ederler. Ezberden çok ders içeriğini genel hatlarıyla öğrenme eğilimindedirler. Belirlenmiş amaçlar doğrultusunda çalışmaktan hoşlanırlar. Algisallar, değişen koşullara çabuk uyum sağlayabilirler. Karar vermekte zorluk

çekerler. Yeni bir işe başlamak için her şeyi öğrenmek isterler. Kendilerini eğlendiren ve yaratıcılıklarına ilham veren öğretmenleri tercih ederler.

2.3.2.3. McCarthy Öğrenme Stili Modeli

Bernice McCarthy'nin, bireylerin bilgiyi algılama ve aldığı bu bilgiyi işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi olarak tanımladığı öğrenme stili, 4MAT olarak bilinen modelini 1972 yılında geliştirmiştir. 4MAT öğretim modeli, özellikle Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli ve beyin yarı kürelerinin öğrenmedeki etkilerini konu alan araştırmalara dayanır. McCarthy, bu öğretim modelini oluştururken Kolb Öğrenme Stili Modeli ve diğer öğrenme stili araştırmalarından bir sentez yaptığını belirtmektedir.

McCarthy beynin sağ ve sol yarı kürelerinin bütün özelliklerini içine alan dört tip öğrenen olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme tipleri ile ilgili beyin araştırmaları, beyin yarımkürelerini iki temel bölümde incelemiş ve beynin iki yarı küresinin özellikleri bakımından birbirinden farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Şimşek'in (2007:69) Fender (1995-1998) ve McCarthy'den (1980) aktardığı sağ ve sol beyin özelliklerinin tanımlandığı tablo aşağıdadır:

Tablo 5: Beyin Yarım Kürelerinin Öğrenme İle İlgili Özellikleri

Sol Yarımküre	Sağ Yarımküre
Sağ eli denetler	Sol eli denetler
Dinler, konuşur	Bakar, yapar
Kısa süreli işitsel bellek	Yeniliği sever
Kısa süreli işitsel bellek	Görme, hayal, tasarım
Analiz	Tek sözcük anlamları, ses perdeleri
Düşünme ve mantığa dayalı	Sezgisel mantık yürütme
Dakiklik	Müzik, sanat yeteneği
Matematiksel olgularda yetenekli	Bütünleştirme
Otomatik tekrarları sever	Duyusal imge belleği

Birinci tip öğrenenler (imgesel öğrenenler): Bu gruptaki bireyler somut yaşantıyla algıladıkları bilgiyi, yansıtıcı gözlemlerle işlerler. Kendi deneyimlerine çok güvenirlir. Fikirleri dinleyerek ve paylaşarak öğrenirler. Öğrendiklerinin ayrıntılarını kavramayı ve bu konu üzerinde düşünmeyi önemli görürler. Bireysel olarak ilgilenilmesini isterler. Bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesini tercih ederlerken 'niçin' sorusuna cevap aramaktadır (McCarthy, 1990: 32).

İkinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler): Bilgiyi soyut bir şekilde ve derin düşünerek işlerler. Gözlemlerini önceki edindikleri bilgilerle bütünleştirerek yeni teoriler oluştururlar. Sistemik düşünme onlar için önemlidir. Detaycıdırlar. Geleneksel

sınıf ortamlarından ve ilginç fikirler bulmaktan hoşlanırlar. Bu tip öğrenciler için okul idealdir (McCarthy, 1990: 32).

Üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu öğrenenler): Soyut olarak algıladıkları bilgiyi aktif yaşantıyla işleme koyarlar. Sonuca ulaşmak onlar için önemlidir. Üçüncü tip öğrenenler pragmatisttirler, bir şeyin faydalı olduğuna inanırlarsa onu o zaman kullanırlar. Problem çözmede çok iyilerdir. Stratejik düşünmeye önem verirler. İnsanların deneyimlerini ve fikirlerini merak ederler. Kalplerinin sesine göre doğru ve gerçeği düzenlerler. Okulu sinir bozucu bulurlar (McCarthy, 1990: 32).

Dördüncü tip öğrenenler (dinamik öğrenenler): Somut yaşantıyla edindikleri bilgiyi aktif yaşantıyla aktarırlar. Deneme ve uygulamayı bütünleştirip deneme-yanılma yolu ile öğrenmelerini gerçekleştirirler. Yeni şeyler keşfetme konusunda heyecanlıdırlar. Risk almaktan hoşlanırlar. Bazen sabırsız görünebilirler. Bunlar için okul can sıkıcıdır çünkü onlar farklı şeyler peşinde koşmayı severler (McCarthy, 1982; McCarthy, 1990).

Tablo 6: Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillерinin Benzerliği

Kolb Öğrenme Stilleri	McCarthy Öğrenme Stilleri
Değiştiren	Birinci Tip Öğrenen-İmgesel Öğrenen
Özümseyen	İkinci Tip Öğrenen-Analitik Öğrenen
Ayrıştırıran	Üçüncü Tip Öğrenen-Sağ Duyulu Öğrenen
Yerleştiren	Dördüncü Tip Öğrenen-Dinamik Öğrenen

Peker ve Mirasyedioğlu (2008)

2.3.2.4. Gregorc'in Öğrenme Stili Modeli

Bu model, bilişsel boyut içinde kabul edilen bilgiyi alıp işleme, işlediğini depolama, kodlama ve bu kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşır. İnsanlarının her birinin öğrenmelerinin farklı olduğunu ve bu farklılıkların kişisel niteliklerin belirlenebilmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Kişinin öğrenmesine yardımcı olan en önemli yetenekler algılama, algıladıklarını düzenleme, kendine mal etme ve ilişkilendirme. Gregorc kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stillerinde algılama yeteneğinin öneminin üzerinde durmuştur. Bireyler, algılamalarına göre soyut ve somut, algıladıklarını düzenlemeleri şekillerine göre random ve ardışık olarak ikiye ayrılır. Bireylerin algılamalarının etkili olduğu öğrenme biçimleri onların öğrenme

stillerini oluşturur (Ekici, 2013: 214). Uğur (2008), bu zihinsel özelliklerin, insanın ikili kombinasyonlar şeklinde öğrendiğini var saydığını ifade etmektedir. Algılama ve aldıklarını işleme sürecindeki bu ikililerin bir araya gelmesiyle dört öğrenme stili ortaya çıkmaktadır.

Modelin temeli düzenleme ve algılama yeteneklerinin birleşmesidir denilebilir. Ayrıca modelde, algının somut veya soyut olabileceğini ama toplanan bilgilerin işleme girme sürecinde bazı bireylerde sıralı bazılarında ise rastgele olabileceğini belirtmektedir. Bu da bireylerin zihinsel aşamalarının farklı işlediğinin bir uzantısı olarak değerlendirilebilir.

Gregorc, insanların zihinsel niteliklerini dört farklı kategoride birleştirmiştir. Bunlar; Somut Sıralı, Soyut Sıralı, Somut Rastlantısal, Soyut Rastlantısal şeklindedir. Bazı kaynaklarda sıralı ve rastlantısal yerine ardışık ve random; aşamalı ve dağınık kelimeleri de kullanılmıştır.

Somut sıralı öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Uygulamalı çalışmalardan hoşlanırlar. Somut aşamalı öğrenenler mükemmeliyetçilerdir ve detaylara dikkat ederler. Bu bireyler bilgiyi sistemli olarak ve üzerinde düşünerek işleme eğilimindedirler. Resim, poster ve diğer renkli materyallerden arındırılmış öğrenme ortamlarında çalışmayı tercih ederler. Bu tip renkli materyallerin etrafta bulunması dikkatlerini toplamalarına engel olabilir (Önder, 2012: 9).

Soyut sıralı öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Sözel bir yaklaşımı tercih eden bu stildekiler, mantıksal ve analitiktirler. Bu gruptakileri temsil eden ifade “Bilgi güçtür” sloganıdır. Tercihleri, tek başına yapılan çalışmalarını iyi organize eden materyallerdir. Okumayı ve yazarak çalışmayı severler. Oldukça şüpheçilerdir. Sözel olmayan ince ipuçlarını yakalamakta zorluk çekerler. Değişiklikleri hemen kabul etmezler uzun bir süre üzerinde düşünüp öyle karar verirler. Sözel, yazılı ve görsel öğretimi severler. Karar verme noktasına gelmeden önce birçok bilgiyi toplayarak fikirleri analiz eder, araştırır sonra mantıksal aşama sağlar bu onların en baskın özellikleri arasındadır (Bilasa, 2011; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Somut rastlantısal (dağınık) öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Bu bireyler için en etkili öğrenme; deneme-yanılma yolu kullanılarak, uyarıcı bakımından zengin olan çevrelerde gerçekleştirilir. Düşünce ve kavramları kendi deneyimleri sonucu elde ederler. Bu tür öğrenenler için talimatları okumak zor ve sıkıcıdır.

Dışarıdan yönetilmekten hoşlanmazlar ve dışarıdaki otoritenin taleplerini nadiren kabul ederler. Düşüncelerin temel noktalarını kolaylıkla ve hızlı bir şekilde kavrayabilirler. Bir sorunla ilgili pek çok ihtimali ve çözümü görüp yaratıcı fikirler üretebilir, problemleri de kolaylıkla çözebilirler. Karşısına çıkan farklı seçenekler ve çözüm yolları arasından onun için en doğru olanı hızlı bir şekilde düşünüp alternatif yollar üretirler. Deneysel çalışırlar ve araştırmacı yapıya sahiptirler. Sınırlandırılmalarından hiç hoşlanmazlar, kalıplaşmış seçenekleri, tekrar tekrar bir şey yapmayı, kayıtlarını ayrıntılı tutmayı sevmezler. Sanata değer verirler. Risk alırlar. Bu stille öğrenen bireyler için insan ilişkileri başarıdan daha önemlidir. Değişimin uygulayıcısı olduklarını söylemek mümkündür. Bağımsız çalışmalar, bilgisayar oyunları, işbirliğine dayalı öğretim ve çoklu ortamlar bu gruptaki öğrenenler için planlanabilecek öğretim ortamlarındandır (Akdoğan Yeşilova, 2011: 43).

Soyut Rastlantısal (dağınık) öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Sosyal ilişkilere ve duygulara odaklanmayı tercih eden bu gruptaki öğrenenler için öğrenilecek bilgilerde bir düzen olmasına gerek yoktur. Bilgilerini kendileri organize etmekten hoşlanırlar. Tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği vb. öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler. Video, televizyon gösterimi, grup tartışmaları, örnek olay çalışmaları, eğitim ortamlarına misafir konuşmacı davet etmek bu tip öğrenenler için ilginç gelebilir. Kişisel deneyimleri değerlendirmeyi, diğerlerini anlamayı, dinlemeyi, insanlarla olumlu ilişkiler kurmayı severler (Ekici, 2003; Oral ve Avanoğlu 2011).

2.3.2.5. Grasha-Reichmann'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Grasha ve Reichmann stil kavramını lise ve üniversite öğrencilerinin, sınıfta öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim kurmakta tercihlerini tanımlamak için kullanmışlardır. 1970'lerde ortaya çıkan bu modelin kurucuları öğrenme stillerini üç kişilik boyutu üzerine inşa etmişlerdir. Bu sınıflamaya göre öğrenme stilleri şu şekilde sıralanmaktadır (Akt: Otrar, 2006:48; Sever, 2008):

1. Katılımcı – Kaçınan
2. İşbirlikli - Yarışmacı
3. Bağımlı – Bağımsız

Katılımcı- kaçınan öğrenme stili: Öğrenme yoluyla bireylerin sınıf çevresindeki bireysel istekleri, sınıftaki süreçlere tepkileri ve tutumları ölçülmektedir. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi

istemekte, içinde bulunduğu sınıftan hoşlanmakta, öğrenmeye istekli olup, yönlendirmeleri izlemekte ve çevresine uyum sağlamaktadırlar. Kaçınan öğrenciler ise, katılımcı öğrencilerin tersine, işlerini organize etmede oldukça başarısızdırlar. Öğrenmeleri için ya çok az sorumluluk alırlar ya da hiç almazlar. Sınıftaki diğer öğrencilere ve öğretmenlerine katılma rolü üstlenmezler. Sınıf içinde ilgisizlerdir. Öğrenmekten zevk almazlar. Bu öğrencilere ulaşmak için onları öğrendiklerinin hayatlarında nasıl kullanabileceklerine dair bilgilendirmek gerekir (Koçak, 2007).

İş birlikli - yarışmacı öğrenme stili: İş birlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler öğretmenleri ve öğrenci arkadaşları ile yaptıkları ortak çalışmalar sonucunda öğrenirler. Küçük gruplar halinde tartışmayı ve ortak bir proje ortaya çıkarmayı tercih ederler. Sanal takımlar halinde ortak projelerin hazırlanması da oldukça eğitici. Yalnız rekabetçi kişilerle baş etmeyi beceremezler. Diğerlerine ihtiyaç duyarlar ve tek başlarına çok iyi çalışamazlar. Yarışmacı öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, sınıf arkadaşlarından daha iyi olmak, daha iyi işler başarmak ve akademik ün kazanmak isterler. Öğrenme süreci boyunca çalışmalarının notlarla değerlendirilmesi bu öğrenciler için önemlidir. Ayrıca eğitici oyunlar da bu öğrencilerin ilgisini çeker (Otrar, 2006: 49).

Bağımsız - bağımlı öğrenme stili: Stilin özellikleri arasında, öğrenme çevresinin denetim altına alınması ya da özgür olunması ile ilgili tutumlar bulunmaktadır. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, kendi başlarına çalışmayı, karmaşık görevleri, sorumluluk almayı ve özgür düşünmeyi tercih etmektedirler. Bağımsız düşünebilmelerine fırsat veren ödevlerden zevk alırlar. Öğrenen merkezli derslerden yanalıdır. İşbirliği yapma becerileri sorunlu olabilir. Diğerlerine danışma ya da gerektiğinde yardım istemeyle ilgili sorun yaşayabilirler. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, entelektüel merakları azdır ve zorunlu olanları öğrenmek onlar için yeterlidir. Öğretmen ve arkadaşlarının kendilerine destek olmalarını ve yapmaları gereken konularda yetki sahibi kişilerden açıklama beklerler. Tahtada ders taslakları ya da notları görmek onlar için iyi olur. Derslerle ilgili olabildiğince az belirsizlik isterler. Belirsizliklerin üstesinden gelemeyince öğrenmede sıkıntı yaşarlar (Deveci, 2011: 64).

2.3.2.6. Kolb'un Yaşantısal (Deneyimsel) Öğrenme Stili Modeli

David A. Kolb öğrenme stilleri alanında önde gelen isimlerden birisidir. Bireylerin öğrenme stillerini ölçmek amacıyla geliştirdiği envanterler araştırmacıların en çok tercih ettiği araçlardır. Modelin adı kaynaklarda yaşantısal ya da deneyimsel olarak geçmektedir.

Yaşantısal (deneyimsel) öğrenme kuramı, öğrenme stillerini ortaya koymasının yanı sıra, öğrenme ve bireysel gelişim süreciyle ilgili temel soruları da cevaplama amacı taşır. Deneyimsel öğrenmenin temeli, 1870'lerde ortaya çıkan pragmatist düşüncedir. Pragmatizm, soyutlamalar, sabit ilke ve kapalı sistemlerden, somutluğa, yeterliliğe, gerçeklere ve eylemlere yönelme biçiminde nitelenmektedir (Johns, 1999 Akt: Gencel, 2006:36).

Yaşantısal öğrenme kuramı, öğrenmenin gerçekleşmesinde deneyimi temel alan John Dewey'in, öğrenmede bireylerin etkin olması gerektiğini vurgulayan Kurt Lewin'in ve zekânın yalnızca doğuştan gelmediğini bireyin etkileşiminin ve çevresinin ortak ürünü olduğunu söyleyen Jean Piaget'in fikirlerine dayanmaktadır (Kolb, 1984).

Dewey, Piaget ve Lewin'in görüşleri değerlendirildiğinde, öğrenmeyi bir süreç olarak tanımladıkları, bireylerde yaşantılar yoluyla oluşan kavramların sürekli bir değişim içinde olduğunu ve bu gelişmenin bir döngü şeklinde devam ettiği söylenebilir. Buna bağlı olarak da öğrenmenin doğasının da gereği olarak gerilim ve çatışmalarla dolu bir süreç olduğu sonucuna ulaşılabilir. Dewey'in görüşlerine göre çatışmalar, düşünceleri harekete geçiren içsel tepkiler ile bilinç arasında ortaya çıkarken, Lewin'e göre somut deneyim ve soyut kavramlar ile gözlem ve davranışlar arasında gerçekleşir. Piaget'e göre ise yaşantıların özümşenerek zihinsel şemalara yerleştirilmesi süreci çatışmaları doğurur. (Gencel, 2006: 38).

Son yıllarda öğrenme stili terimi, özellikle David A. Kolb'un "yaşantısal öğrenme kuramı"nın devamı niteliğinde öğrenme terminolojisine girmiştir. Kolb, bireylerin kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrendiklerini ve bunların sonuçlarını doğru bir biçimde değerlendirebildiklerini belirtir (Peker, 2003). Gencel (2006: 39)'in ifadesine göre kuramın en önemli ve temel ilkesini "öğrenme, hali hazırda edinilen deneyimlerin sonucudur" cümlesi oluşturur. Diğer önemli ilkesiyse, bireylerin her zaman aynı yollarla öğrenmediği düşüncesine dayanmaktadır. Bu ilkelere bağlı olarak somut deneyimler kavramlara dönüştürülür, bu kavramlar da yeni tecrübeler kazanılmasında kullanılır.

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme bir çember olarak düşünülmüştür. Öğrenciler bir konuyu öğrenirken birbirini takip eden dört tane öğrenme aşamasından geçerler. Bu aşamaların tümü art arda gelerek öğrenme çemberini oluşturur. Kısacası bu çemberde döngü hâlinde dört öğrenme biçimi mevcuttur (Kolb, 1984):

- Somut Yaşantı
- Aktif Yaşantı
- Yansıtıcı Gözlem
- Soyut Kavramsallaştırma

Bu dört öğrenme biçimini temsil eden öğrenme yolları birbirinden farklılık gösterir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Peker, 2003).

- Somut Yaşantı için öğrenme yolu “hissetmek”
- Yansıtıcı Gözlem için “izlemek”
- Soyut Kavramsallaştırma için “düşünmek”
- Aktif Yaşantı için “yapmak”

Tanımlanan bu öğrenme şekillerinin özellikleri ve öğrenme etkinlikleri şunlardır:

Somut Yaşantı: Somut deneyimlerle öğrenmede, önemli olanın kuram ya da genellemelere ulaşmak değil, o an edinilen deneyimi anlamak ve sorun çözmek olduğu vurgulanmıştır. Bu aşamadaki öğrenenin tercihi, sorunlara sistematik olarak yaklaşımdan çok duygulara dayalı bir yaklaşımdır. Somut deneyim öğrenme yolunu seçen bireylerin yeni görüşlere açık oldukları, sezgilerine dayalı olarak karar verme eğiliminde buldukları belirtilmektedir (Kolb, 1984). Öğretmen bu öğrenciler için bireysel çalışmalar planlamalı, örnek olay, rol oynama, görsel materyallerle derslerini desteklemelidir.

Yansıtıcı Gözlem: Öğrenme döngüsünün ikinci aşaması olan yansıtıcı gözlemden yer alan kişiler düşünce ve olayları farklı açılardan gruplandırabilirler. Bu öğrenme yolunu benimseyen kişiler, fikir oluşumunda kendi duygu ve düşüncelerine güvenme, sabırlı, objektif, dikkatli düşünerek karar verme, olayın özünü kavrama, doğrunun ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorularının cevabını arama, olayları ve düşünceleri sezgi yoluyla anlamaya çalışma konusunda başarılıdırlar (Karakış, 2006). Bu gruptaki öğrenciler için drama teknikleri, grup tartışmaları, beyin fırtınası çalışmaları yaptırılabilir.

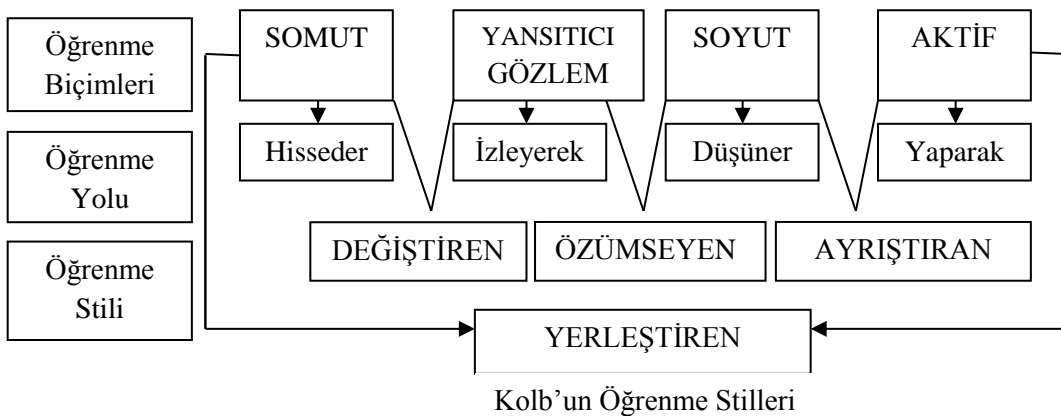
Soyut Kavramsallaştırma: Bu aşamada öğrenen, problemleri ya da durumları anlamak için hislerini değil mantığını kullanır. Sistematik planlamayı ve yalnız çalışmayı tercih eder. Dolayısıyla bireysel çalışmalar onlar için en uygundur.

Aktif Yaşantı: Döngünün bu aşamasında öğrenme yaşantı, etkileşim ya da bir durumu değiştirmeyi kapsar. Bu öğrenme şekline sahip bireyler uygulamalar yapmayı izlemeye tercih ederler. Mutlak gerçek yerine, işe yarayanı benimseme ve diğerlerini reddetme eğilimi gösterirler. Yapararak öğrenme tercih edilir. Bu bireyler için hazırlanan öğrenme öğretme ortamlarında çoğunlukla uygulamaya yönelik, küçük grup tartışmaları, benzetim, bireylere dönük öğrenme etkinlikleri ve projeleri içeren çalışmalar yapılmalıdır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

Öğrenme hayat boyu devam etmektedir. Bireyin her deneyimi bir sonraki yaşanacakları etkilemekte buna bağlı olarak oluşan yeni durumlarda da birey yeni tecrübeler edinmektedir. Bireyin yaşamı bu şekilde sarmal bir yapı içerisinde şekillenmektedir. Birbiri içine geçmiş bu süreç, insanların bir birey olarak var olmasını ve topluma uyum süreçlerini dolayısıyla da bütün hayatlarını kapsar.

Kolb'un modelinde öğrenme bir döngüdür ve bir birey için dönem dönem bu dört öğrenme biçiminden biri öncelik kazanır ve birey öğrenme yaşantısında bu döngüden birçok defa geçer. Kolb'a göre, bireylerin öğrenme stillerini belirleyen tek bir biçim vardır demek yanlış olur. Bireylerden her birinin öğrenme stili yukarıda bahsedilen dört temel biçimin bileşenidir. Kolb (1984)'un bu bileşenleri temel alarak yaptığı öğrenci sınıflandırmasında 4 farklı öğrenme stili vardır.

- Ayrıştırıcı
- Özümseyen
- Değiştiren
- Yerleştiren



Şekil 4: Kolb'un Deneysel Öğrenme Döngüsü

Ayrıştırıcı: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin bileşiminden oluşur. Problem çözme, fikirlerin mantıksal analizi, sistematik planlama,

ve karar verme belli özelliklerindedir. Yaparak öğrenme bu stildeki bireyler için önemlidir. Bu bireyler öğrenme sürecinde önce bütünü görüp bütünden parçaya gitmek ihtiyacı duyarlar (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 10). Bu gruptakilerin daha önce dikkate almadıkları soru ve ihtimalleri fark edebilmelerini sağlamak amacıyla, küçük grup çalışmaları tavsiye edilmektedir. Bilgiyi edinirken aktif olarak öğrenme sürecinin içinde yer alma eğilimi gösterirler (Ergür, 1998: 27).

Özümseyen: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşiminden oluşur. Bu stile sahip bireyler öğrenirken fikirler ve soyut kavramlar üzerinde odaklanırlar. Aynı zamanda öğrenme sürecine katılımları için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir (Kolb, Boyatzis, Mainemelis'den Akt: Açık, 2013: 24).

Değiştiren: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin birleşimidir. Değiştiren stile sahip bireylerin en önemli özelliklerinden biri düşünme yetenekleridir bunun yanında da değer ve anlamları fark etmeleridir. Öğrenirken sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunurlar. Düşünceleri şekillendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alan bu bireyler genellikle sosyal alanlarda başarılı olurlar (Şimşek, 2007: 60; Oral; Avanoğlu, 2011: 260).

Yerleştiren: Somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimini kapsayan bu stile sahip kişilerin en önemli özellikleri yeni deneyimler içinde yer alma, bunun için planlar yapma, riskten korkmama ve fırsat aramadır. Bu gruptaki bireylerin değişmeler karşısında çabuk uyum gösteren kişiler olması sebebiyle bu stile yerleştiren denilmiştir. Bilgi için kendi analitik yeteneklerinden daha çok diğer insanların yeteneklerine güvenirler, teori ve planları gerçeğe uymadığı takdirde büyük ihtimalle bu plan ve teoriyi terk ederler. Kimi zaman sabırsız görünseler de, insanlarla kolay ilişki kuran bu bireyler, problem çözmede de sezgisel bir deneme- yanılma yolu izlerler (Güven, 2007: 51).

Kolb, yaşantısal öğrenme kuramı ile ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflamasında, bireylerin güçlü ve zayıf taraflarını belirleyerek, onlar için uygun olan öğrenme şartları hakkında bilgi vermiştir. Ders etkinlikleri hazırlanırken; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı sıralamasına dikkat edilmelidir. Bir başka ifadeyle kuram, eğitimcilere her ders için çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama basamaklarını göstermekte aynı zamanda, kalıcı ve bireysel

öğretimin gerçekleşmesinde alternatif bir çözüm önerisi olarak görülmektedir (Gencel, 2008: 403). Kolb Öğrenme stillerinin; güçlü olan öğrenme yönleri, tercihleri ve tercih edilen aktiviteler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 7: Kolb Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stilleri	Güçlü Olan Yönleri	Tercih edilen ortamlar	Tercih edilen aktiviteler
Somut Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> • Özel deneyimlerden yola çıkarak öğrenirler. • Öğrenmede sezgilerini kullanırlar • İnsanlarla ilişki kurma yönleri gelişmiştir • Hislerine karşı duyarlıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yeni deneyimlerden hareketle öğrenirler. • Geri bildirim ve tartışmalar • Kişisel tavsiyeler • Burada öğretmen yardımcı, rehberdir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumalar • Alan çalışmaları • Örneklendirmeler • Laboratuvarlar • Gözlemler • Simülasyonlar • Metin okumaları • Etkileşimli dersler <p>Yerleştiren</p>
Yansıtıcı Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> • Algıları ile öğrenmeleri gerçekleşir. • Karar vermeden önce iyi gözlem yaparlar • İçer dönlüklerdir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ders notlarından çalışma • Aktif gözlemci rolündedir. • Farklı bakış açılarına göre bilgi sağlamaya çalışır. • Öğretmen, rehber ve yöneticidir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geziler • Grup tartışmaları • Beyin fırtınası • Düşündürücü sorular • Görsel destekli dersler • Araştırmalar <p>Değiştiren</p>
Soyut Kavramsal İlaştırma	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünerek öğrenirler. • Fikirlerini mantıksal analiz süzgecinden geçirirler. • Sistemli bir planlama yaparlar. • Tümdengelim yöntemiyle düşünürler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorik okumaları severler. • Tek başına çalışmayı tercih ederler. • Açık ve iyi yapılandırılmış fikir sunumlarından hoşlanırlar. • Onlar için bilginin sunucusu öğretmendir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel projeler • Bağımsız araştırmalar • Alan çalışmaları • Laboratuvar • Durum çalışmaları • Simülasyonlar <p>Ayrıştırma</p>
Aktif Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> • Yaparak öğrenme • Risk alma • Dışadönüklük • Yaptıklarının sonucunu görmek isterler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geri bildirim alıp onu uygulama • Küçük grup tartışmalarını severler. • Projeler ve kişisel öğrenme aktivitelerini tercih ederler. • Bir şeyin nasıl yapılacağını söyleyen kişi öğretmendir. • Pratik uygulamaları tercih ederler • Problem çözme 	<ul style="list-style-type: none"> • Notlar • Dersi anlatma • Proje çalışmaları • Analoglar • Gösteriler • Teorik okumalar yapma • Makale inceleme • Bilgisayar destekli eğitim <p>Özümseyen</p>

(Aşkar ve Akkoyunlu, 1993)

Fiziksel ve zihinsel gelişim sürecine bağlı olarak her birey somut düşünme döneminden soyut düşünme dönemine geçiş yapar. Deneyimler, somut yaşantılar durumlara, olaylara göre anlam kazanıp kararlara, tepkilere yön vererek bireyleri

şekillendirmektedir. Kolb'un bu modeli de bir anlamda bu gelişimin yaşantılar yoluyla içselleştirilip bireysel anlam kazanma boyutunun yansımasıdır.

2.3.2.7. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Rita S. Dunn ve Kenneth Dunn öğrenme stillerini eğitim alanında uygulayan ilk isimlerdendir. Öğretimde kullanımı yaygın olan model, her bireyin kendine özgü gelişiminin olduğunu, öğrenme sürecinde de çevresel uyarıcıların bireylerde farklı etkilere yol açtığı ve bu etkilere bağlı olarak yaptıkları tercihlerin öğrenme stillerinde kendini gösterdiğini savunmaktadır.

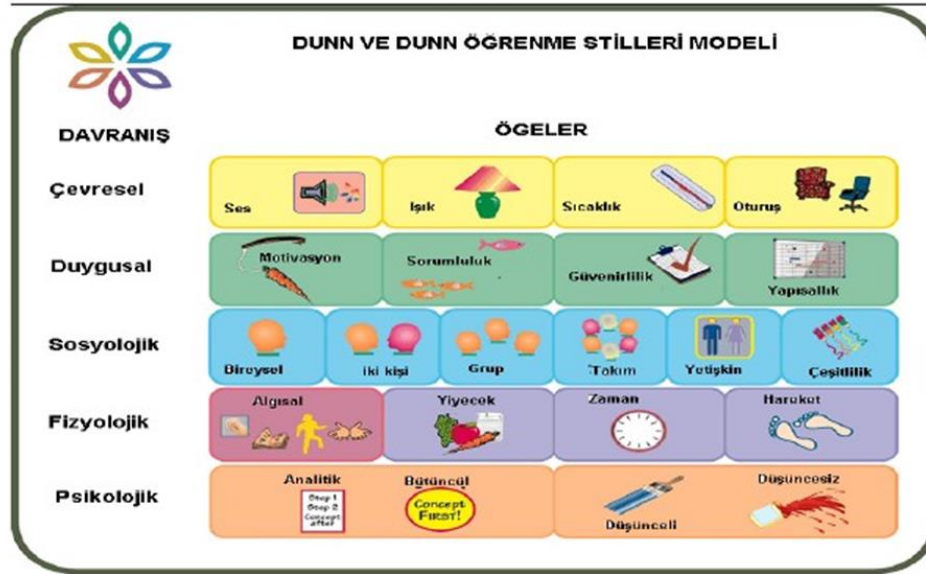
Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli temelini biliş stili ve beyin yerleşim teorisi oluşturmaktadır. Bilişsel stil tercihi ile iç (bireysel) ve dış (çevresel) faktörlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu model, biliş stiliyle ilgili daha önceki araştırmacılar tarafından yapılmış çalışmalarda ele alınmış olan biliş stilinin bir disipline bağlı olup olmadığı; beynin sol-sağ yarımkürelerinin tercihlerinin neler olduğu gibi konuları da göz önünde bulundurmaya dikkat etmiştir (Dunn, 1983).

Dunn ve Griggs; Koçak (2000; 2007), Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin uygulama ilkelerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- İnsanların çoğunluğu öğrenebilir.
- Eğitim ortamları, kaynaklar ve oluşan yaklaşımlar farklı öğrenme stilleri dikkate alınarak ayarlanabilir.
- Herkesin kişiden kişiye göre farklılık gösteren güçlü tarafları vardır.
- Her bireyin öğretmeye yönelik tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir.
- Öğrenme stillerine göre yapılan etkinliklerden sonra öğrenci başarısında artış sağlanmaktadır.
- Öğretmenler, öğrenme stillerine yönelik her şeyi öğretim yapma sürecinde kullanabilirler.

Bu modele göre öğrenme stilleri, iç ve dış faktörleri kapsayan beş temel boyuttan ve bu temel boyutların 21 alt boyutundan oluşan bir yapı göstermektedir. Öğrenme stillerinin temel ve alt boyutlarının dağılımı şöyledir (Şimşek, 2007:70):

Oldukça geniş bir alanı kapsayan bu modelde uyarı alanları sosyolojik, psikolojik, çevresel, duygusal, fizyolojik alanlar olarak sınıflandırılmıştır.



Şekil 5 : Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme stillerinin temel ve alt boyutlarının dağılımı, aşağıdaki gibi açıklanabilir (Dunn ve Dunn, 1993; Özer, 2001; Oral ve Avanoğlu 2011; Ekici, 2003; Şimşek, 2007):

1- Çevresel koşullar (Environmental): Öğrencinin çevresel uyarılara tepkide bulunabilmesi için uyarıların duyu organları ile doğru biçimde algılanması gerekmektedir. Duyu organlarının biyolojik temelli olması fiziksel kapasitelerin alt ve üst sınırlarının bireyler tarafından değiştirilebilmesine engel olmaktadır. Temel boyutlardan biri olan çevresel koşullar, ses, ışık, sıcaklık, oturma düzeni olmak üzere dört alt boyutu içermektedir.

Ses alt boyutu, bir öğrencinin öğrenirken çalıştığı ortamdaki ses tercihini ifade eder. “Çalışmaya konsantre olurken ya da bir konuyu çalışırken sessiz bir ortamda mı, sesli bir ortamda mı yoksa müzikle mi çalışmayı tercih edersiniz?”, “Gürültülü ya da müzikli bir ortamı mı tercih edersiniz?” sorusuna bireyin verdiği cevap vurgulanmaktadır. *Işık* alt boyutu çalışırken ya da öğrenirken tercih edilen aydınlatma seviyesini ifade eder. *Sıcaklık* bireyin öğrenme aktiviteleri sırasında tercih ettiği ortam sıcaklığını belirtir. Sıcaklık ifadesi soğuk, ılık ve sıcak ortamları ifade etmektedir. *Oturma düzeni*, öğrencilerin çalıştıkları ortamların fiziksel durumunu kapsar. Halı, perde, tablo gibi eşyaların ortamda olup olmaması, ortamın büyüklüğü, çalışma esnasında sıra, sandalye ya da koltuk tercihleri bu boyutta incelenmektedir.

Shea'nın yaptığı bir araştırmada (Akt: Otrar, 2006:66) geleneksel okul sıralarında 10-12 dakikadan fazla oturamayan öğrencilere ödevlerini yapmaları için istedikleri şekilde (sandalye veya yere) oturmalarına izin verildiğinde sırada oturanlarla aynı başarı düzeyini gösterdiklerini birçok araştırma örnekleriyle de destekleyerek belirlemiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin oturma biçimleri bir dönem boyunca günlük olarak dönüşümlü biçimde düzenlenmiş yine aynı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenciler, kendi tercihlerine göre oturduklarında daha başarılı olmuşlardır. Aynı amaçlarla Güney Amerika'da yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar alınmıştır.

2. Duygusal Uyarıcılar: Öğrenme stillerinin bu boyutu öğrencilerin öğrenmek için neye gereksinim duyduklarını tanımlar. Öğrencilerin duygusal yapılarını biçimlendiren faktörler daha çok onların gelişim süreçleriyle ilgilidir ve zaman içerisinde edinilen tecrübeler aracılığıyla değişim gösterirler. Motivasyon, sorumluluk, sebat ve yapı alt boyutlarını içermektedir.

Motivasyon alt boyutunda, öğrenciler, öğrenme sürecinde kendi ilgilerini göre “kendi kendine mi yani içsel olarak mı motive oluyor yoksa bir arkadaşının, yetişkinin geri bildirimine, desteğine mi ihtiyaç duyuyor?”, sorusuna cevap aranır.

Sorumluluk, verilen görevde küçük bir gözetim, rehberlik ve geri bildirimle, bağımsız olarak çalışma tercihini içerir. Küçük bir yönlendirme, müdahale veya geri bildirim mi ihtiyaç duyuyor? Yoksa devamlı olarak yetişkinlerin yönlendirmesine mi ihtiyaç duyuyor?

Sebat, bireyin kendi üzerine düşen görevleri yerinde ve zamanında tamamlamasını ifade etmektedir. Öğrenci, öğrenirken veya ödev yaparken nasıl, sebat gösteriyor mu? Bir işle uğraşırken dikkat süresi, ilgi düzeyi nasıl? Bir işi tamamlayıncaya kadar sadece o işle mi uğraşıyor, yoksa aynı anda birkaç işle mi ilgileniyor?

Yapı alt boyutunda, bireyin öğrenme sürecinde düzenli, yapılandırılmış faaliyetleri tercih edip etmeme durumları vurgulanmaktadır. Öğrenci, neyi, nasıl öğreneceği ve ondan nelerin beklendiği sürekli ona hatırlatılsın mı istiyor ya da öğrenme amacı gösterilsin ve daha sonra kendisine hiç müdahale edilmesin mi istiyor? Özel yönerge ve açıklamalara gereksinim duyuyor mu?

Bazı çocuklar yaptıkları her şey için en ince ayrıntısına kadar bilgi isterler. Dunn (1993)'a göre, bu tür çocuklar dışa bağımlı olma eğilimindedir. Neyi nasıl yaptıklarını

bildiği için kendine yönelik bir güven duygusu geliştirir. Diğerleri ise kendi kendilerine bağımlıdırlar. Tanımlayabildikleri birçok strateji ile çalışmayı ve başarı için ne yapmaları gerektiğini deneyerek bulmayı severler. Zıt türde açıklamalardan yararlanan sadece özellik bakımından birbirinden farklı olan bu tiplerin ikisi de iyi ve başarılıdır.

Dunn ve Dunn (1979: 239) yapı ögesini öğrenme stillinin en önemli öğelerinden bir tanesi olarak nitelendirmişlerdir. Görsel öğrencilerin yalnız çalışma eğiliminde oluşları ya da dokunsal (hareketsel) öğrencilerin programlanmış materyaller ile dikkatlerini odaklayabilmeleri yapı öğrenme stillerinin duygusal elemanlarından yapı ögesinin bir sonucudur.

3. Sosyolojik Uyarıcılar: Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak çalışma tercihleri ve yeni bir konuyu öğrenirken nasıl yardım almak istediklerine yöneliktir. *Bireysellik, yetişkinle öğrenme, ikili grup, üçlü grup, takım ve çeşitli yollarla öğrenme* olmak üzere altı alt boyutu vardır.

Bazı bireyler yalnız çalıştıkları zaman daha iyi odaklandıkları için tek başına çalışmayı tercih ederken, bazıları yalnız çalışmaktan hoşlanmadıklarından başka birileriyle ya da yetişkinlerle çalışmayı tercih ederler. Bazen de öğrenmeleri gereken materyalin karakterine göre tek başına veya birileriyle çalışma durumlarını seçerler. Dunn ve Dunn (1979) akranları ile birlikte çalışmaktan hoşlanan öğrenciler için, beyin fırtınası egzersizleri, takım çalışması ya da küçük grup çalışması gibi yöntemlerin daha iyi olabileceğini yetişkinle çalışmayı tercih edenler için de tartışma ortamlarının, düz anlatım ya da öğretmen tarafından yönetilen çalışmaların kullanılabilmesini söylemektedir.

4. Psikolojik Uyarıcılar: Öğrencilerin yoğunlaşmasına yönelik psikolojik özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı temel boyuttur. Bilgiyi işleme stili, öğretim yöntemleri, kültürel ve diğer etkenler olarak tanımlanabilir. *Bütüncü-analizci, beyin yarıküreleri, hızlı tepki verme- sakin davranma* alt boyutlarını içermektedir.

Bütüncül öğrenmeyi tercih eden öğrenciler detaylardan önce resmin bütünü görmek isterler. *Analitik* öğrenciler ise, bütünü görmeden önce onunla ilgili parçaları aşamalı olarak tek tek incelerler. İlkokul çocuklarının çoğu bütünsel öğrenmeye eğilimlidirler. Büyüdükçe daha çok analitik öğrenmeye başlarlar (Akt: Otrar, 2006:79).

Beyin yarıküreleri, bireyin beyninin sol ya da sağ yarıküresinin baskın olmasıyla ilgilidir. Beynin sol yarıküresi baskın olan bireylerin sözel ifadeleri iyidir, zaman

bilincine sahip analitik bir öğrenendir, öğrendiklerinin bir sıra izlemesini ister. Beynin sağ yarıküresi baskın olan bireyler bütüncüdür. Yaşantılarını sözel bir şekilde ifade etmekte zorlanırlar. Parçalara bakmadan önce bütünü görmek isterler, bu yüzden sentez ve sezgisel işlemleri çok iyidir.

Hızlı tepki verme- sakin davranma alt boyutu düşünme hızıyla ilgilidir. Birey çabuk çıkarım yapıp hızlı mı karar veriyor yoksa farklı alternatifler düşünüp bunlar arasından belli bir süre zarfında mı tercih ediyor?, Karar vermek için ihtiyaç duyulan süre uzun mudur? sorularının cevabı bireyin tepki verme hızını gösterir.

5. Fizyolojik Uyarıcılar: Öğrencilerin, öğrenmelerine yönelik kullandıkları duyu organları, çalışma zamanı, çalışırken hareketlilik, bir şeyler yeme-içme ihtiyacı gibi fiziksel özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı boyuttur. *Algısal, yiyecek, zaman ve hareketlilik* alt boyutlarından oluşmaktadır.

Bazı bireyler öğrenme sürecinde bir şeyler yeme, içme ihtiyacı hissederken bazıları dikkat dağınıklığına sebep olduğu için böyle bir ihtiyaç hissetmezler. *Zaman* alt boyutu da bireylere göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin verimli çalıştıkları saatler bireye göre değişmektedir. Kimileri sabah erken saatlerde çalışmalarından verim alırken kimileri de öğle saatlerinde veya gece çalıştıklarında başarılı olduklarını düşünürler. Öğrenci, öğrenme faaliyetlerinde uzun süre kıpırdamadan durarak ya da aksine duruşunu değiştirip gezerek dikkatini daha iyi toplayabiliyor.

Algısal boyut, dinleyerek, görerek veya dokunarak öğrenmeyi vurgulamaktadır. Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenme sürecinde tercih ettikleri materyalleri, ortamları ve kullandıkları mesajları kodlama biçimleriyle ilgilidir (Ersoy ve Miller 'den Akt: Bolat, 2007: 52).

Türkçe Sözlük'te (2005), "Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak" olarak tanımlanan algı, öğrenme sürecinin önemli bir yönü, temeli olarak kabul edilir.

Sözlüklerde algı, genellikle nesnel dünyada olup bitenlerin duyular yoluyla öznel bilince aktarma şeklinde tanımlanmaktadır. Etimolojik olarak algının almak sözünden türetildiği, var olanın biçimlendirilmesi, tasarlanması veya yansıtılması anlamında kullanıldığı ifade edilmiştir. Bazı araştırmacılar, algının duyular yoluyla oluştuğunu bir kısım araştırmacı da algının zihinsel bir işlev olduğunu iddia etmektedir. Bununla birlikte algı, hem duyuşal, hem de zihinsel unsurları birlikte barındıran bir

durumdur (Hançerlioğlu, 1982, Akt: Aytaş, 2013). Olguları algılayarak anlar ve kavrarız. Genelleme, kurallara varma, çözümlenme, çözümlenenler arasında ilişki kurma gibi değişik bilişsel işlemlerin çoğu ancak algılamadan sonra başlar ve algılarla başarılabilir. Birden çok duyu organının aynı uyarıcı kaynağından etkilenmesi ve duyuların alması ile başarılı algılama gerçekleşir. Bu da öğrencinin bireysel olarak çok yönlü bir etkinlik içinde bulunmasını gerektirir (Ercan, 1999: 5).

Bütün öğrenmelerin temelini oluşturan algı, bireyin kendi deneyimlerinin bir yansımasıdır. İnsanlar, karşıdan verilmek isteneni kendi düşünce dünyasına göre şekillendirip anlamlandırır, herkes gördüğü aynı nesneye kendi dünyasından hareketle farklı anlamlar yükler. Yeni bir durumla, nesneye karşılaşıldığında önce algılar devreye girer ve bunları yeni bilgilerle sentezler. Her bireyin olaylara, durumlara karşı tepkileri, bakış açısı şekillendiği çevreye göredir. Bu yüzden bireylerin algı düzeylerini tespit etmek mümkün olmadığı gibi hangi yaş düzeyinde nasıl bir algılamaya sahip olduğuna ve bu sürecin nasıl oluştuğuna dair genel tanımlamaların dışında herhangi bir yorumda bulunmak da oldukça zordur. Yorumlaması zor olduğu için de öğrenme süreçlerinde algının önemi pek dikkate alınmamaktadır. Hâlbuki öğrenmenin etkili, sürekli, kalıcı olabilmesindeki temel unsurlar içerisinde algısal farklılıklarının önemi büyüktür. Öğrenme stillerine dayalı hazırlanan öğrenme faaliyetleri öğrencilerin algılamalarındaki farklılıklara da hitap etmektedir.

Mishra'ya (2007:1) göre, algısal öğrenme stilleri, öğrenme sürecinde çevreden alınan bilginin algılanmasında, düzenlenmesinde ve işlenmesinde yardımcı olan yöntemlerdendir (Akt: Babacan, 2010: 26). Erdem ve Altun (2006: 48), son yıllarda yapılan araştırmaların öğrencilerin bilgiyi alırken hangi duyu organını kullanacağı yönünde tercihlerini gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu yönüyle algısal öğrenme stilleri bilginin duyular yardımı ile alınması temeline dayanır. Bireyler öğrenirken çoğunlukla görme, işitme, hissetme, tat alma duyularını kullanmaktadır. Buna bağlı olarak gelişen öğrenme stilleri araştırmacılar tarafından bireylerin algılama tercihlerine göre sınıflandırılmıştır. Algısal öğrenme tercihleri görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik olarak üç boyuttan ele alınmıştır.

2.3.2.7.1. Görsel Öğrenme Stili

Görsel öğrenme stiline sahip bireyler görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih ederler. Resimler, şemalar, grafikler, renkli materyallerden hoşlanırlar ve bu yolla

öğrendiklerini daha iyi hatırlarlar. İyi birer gözlemcidirler. En iyi öğrenme yolları not almak, tablolar, listeler yapmaktır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, video, film vb. seyrederek kolay öğrenirler.

Görsel öğrenenler, genellikle düzenli ve titiz oldukları özel yaşamlarında dağınıklık ve karışıklıktan hoşlanmazlar. Dağınık bir masada çalışamadıkları için önce masayı kendilerine göre düzenlerler. Düz anlatım yöntemini onlar için çok yararlı olmaz, anlatılanı tam olarak anlamaları için dersin görsel malzemelerle desteklenmesi gerekir. Harita, tablo, şema, poster, grafik gibi araçlarla kolay öğrenip çabuk hatırlarlar. Öğrendikleri konuları hatırlamak için konuyla ilgili zihinlerinde oluşan görseli gözlerinin önüne getirirler. Yazma sırasında kelimelerin yazılışı gözlerinin önüne gelir. İşitsel ve kinestetik öğrenenlere göre çok daha az yazım, noktalama hatası yaparlar. Bu yüzden okudukları metinlerdeki yazım, noktalama ve diğer dil bilgisi kurallarına duyarlıdır ve bunlarla ilgili yapılan hataları çabuk bulurlar (Boydak, 2001: 5-16).

Öğrenciler arasında ders anlatırken kitabından öğretmenini takip etmeye çalışanlar vardır. Bunlar görsel öğrenenlerdir. Bu tip öğrenciler dinlerken görmek de isterler (Erden ve Altun, 2006: 51).

Ödevlerini itinayla yaparlar. Kendi kendilerine kural belirler, sözlü yönergeleri takip etmekte zorlanırlar, uzun olduğunda daha da güçlük çekerler. Bu yüzden yönerge verilirken sistemli ve basamaklı olmasına özen gösterilmelidir. En büyük özelliklerinden biri kurallara uymak ve disiplinli olmaktır. Belirsiz ve karmaşık işlerde huzursuz olurlar, kuralları belli olduğunda rahatlarlar (Boydak, 2001: 15).

Görsel öğrenciler; sınıfta, okuduklarının altını çizerler, değişik renkler, semboller, kartlar kullanırlar, sayfa düzenlemesi yaparlar. Çalışma esnasında, farklı yöntemler kullanarak görüntüleri yeniden oluştururlar, stratejiler kullanırlar, sayfaları zihinlerinde yeniden çizerler, kelimeleri sembollerle yer değiştirirler. Sınav sırasında, sayfalardaki resimleri hatırlarlar, çizerler, grafik kullanırlar, görsel olayları sözcüklere çevirirler (Şimşek, 2007: 53).

Tablo 8: Görsel Öğrencilerin Özellikleri

<p style="text-align: center;">Doğal Oldukları Yerler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İyi giyinirler. • Renkleri ve ayrıntıları hatırlamada iyidirler. • Okuma, yazma becerilerinde ve yazılanları düzeltmede başarılıdır. • İnsanların yüzünün hatırlar ama isimlerini unuturlar. • Zihinsel (görsel) imgeler oluşturabilirler.
<p style="text-align: center;">Problem Çözme Yolları</p> <ul style="list-style-type: none"> • Açıklamaları okuma ve problemleri listeleme • Düşünceleri düzenlemede grafiksel malzemelere başvurma • Program çizelgeleri kullanma • Kâğıt üzerinde şematik çalışmaları görme ve zihninde canlandırma
<p style="text-align: center;">Ölçme ve Değerlendirme Şekilleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Görsel / yazılı testler • Araştırma raporları • Yazılı raporlar • Grafiksel gösterimler
<p style="text-align: center;">En iyi Öğrenme Yolları</p> <ul style="list-style-type: none"> • Not alma, liste yapma • Öğrenilecek bilgileri okuma • Kitaplar, video filmleri, basılı malzemelerle öğrenme • Gösteri
<p style="text-align: center;">Çalışma/Okuma Özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eğlenmek ve dinlenmek için okumayı severler • Uzun süre çalışabilirler • Çalışma sırasında sessiz ortamları tercih ederler. • Hızlı okurlar • Kelimelerin sesinden çok yazılı şeklini hatırlarlar.
<p style="text-align: center;">Okuldaki Güçlükleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne yapılacağını görmeden hareket etmezler • Gürültülü ve hareketli bir çevrede çalışmayı istemezler • Görsel resim ve malzeme olmadan öğretmeni dinlemede sıkıntı yaşarlar • Öğretmenin hoş olmayan görüntüsü ile ilgilenirler • Sıkıcı ve süslenmemiş sınıfta çalışmak hoşlarına gitmez • Konsantrasyonu bozan ışık altında çalışmakta zorlanırlar

(Westga, 2011)

Öğrenme stilleri sorgulandığında muhtemelen çoğu insan kendini görsel öğrenci olarak betimler. Çünkü görme, konuşma ve okumadan daha önce gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında görsel öğrenme dilsel öğrenmeden önce gelmektedir denilebilir (Akyol, 2006).

Tablo 9: Görsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> • Gördüklerini ve okuduklarını hatırlarlar. • Net ve güçlü görüntülerle renkleri kullanırlar ve bundan zevk alırlar, düşünür ve öğrenirler. • Resimlerle ve kelimelerle düşünmeye yatkındırlar. • Okumaya düşkünlüdürler. • Yüzleri iyi hatırlarlar. • Raporların veya bir olayın anlatılmasından çok yazılı olarak verilmesini tercih ederler. • Liste yapmayı severler. • Planlı ve programlı olurlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • İşittiklerini uzun süre bellekte tutamazlar. • Ders anlatırken not alamazlarsa huzursuz olurlar. • Yazılı olmayan bilgiyi anlayamayabilirler. • Derslerin laboratuvarında işlenmesinden huzursuz olabilirler. • Karmaşık ve karışık ortamlarda olmayı sevmeyizler. • İsimleri zor hatırlarlar. • Görsel materyallere dayanmayan uzun anlatımlara tahammül edemeyebilirler • Dağınıklığa, düzensizliğe ve plansızlığa dayanamazlar.

(Boydak, 2001:73)

2.3.2.7.2. İşitsel Öğrenme Stili

İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenenler, seslere karşı hassaslardır. Duyarak öğrenirler, bildikleri hakkında konuşmayı severler. İşitsel araçların öğrenme sürecinde kullanılması çabuk ve kolay öğrenmelerini sağlar. Sözlü sunumlarda, sınavlarda daha başarılı olurlar.

İşitsel öğrenenler, sohbet etmeyi, başkalarıyla çalışmayı hatta küçük yaşlarda kendi kendilerine konuşmayı severler. Genellikle konuşmaları güzeldir, ahenkli ve akıcı konuşurlar. Konuşurken konuyu dağıtıp başka şeylerden bahsetmek onlar için çok yaşanan bir durumdur. Yabancı dil öğrenmede başarılıdırlar. Olay ve kavramları birisinin onlara anlatmasıyla daha iyi anlarlar. Konuşma ve dinleme imkânları grup veya ikili çalışmalarda daha iyi olduğu için bu tarz çalışma ortamlarında kolay öğrenirler. Sınıfta, derslere katılırlar, diğer öğrencilerle konuları tartışıp yeni düşüncelerini diğerlerine açıklarlar. İlkokulun ilk sınıflarında kendi kendilerine konuşmalarından dolayı öğretmeni dinlemekte zorlanırlar bu yüzden işittiklerini anlamada daha iyi olmalarına rağmen bu özelliklerinden yararlanamazlar. Sessiz okumada sıkıntı yaşarlar. Bu nedenle özellikle küçük yaş gruplarında kendilerinin duyabileceği kısık bir sesle okumasına izin verilmelidir. Sessiz ortamlarda çalışmayı isterler ama bu sırada bile kendi kendine konuşabilirler. Görsel öğrencilerle bu noktada birbirlerinden ayrılırlar. Görsel öğrenenler, sessiz ortam severler ama kendileri de konuşarak sessizliği bozmazlar. Böyle yapmalarının nedeni işitselin düşünürken de bunu sesli hale getirerek yeniden işitmesi ve ancak bu şekilde anlam

kazandırabilmesidir biçiminde ifade edilebilir. Notlarını yüksek sesle okurlar ve başka bir işitsel kişiye anlatırlar, sınavda, içlerinden gelen sesleri dinleyip onları yazarlar, cevapları sesli olarak verirler, eski sınav sorularının cevaplarını yazarlar (Boydak, 2001: 6-22; Bilasa, 2011: 221; Şimşek, 2007: 53).

İşitsel öğrenciler, konuşma diyalogu olan iyi karakterli hikâyeleri dinlemekten ve bunları canlandırmaktan da hoşlanırlar. Hikâye hakkında konuşup alternatif sonları tartışmayı severler (Fuller, 2002: 47).

Tablo 10: İşitsel Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> • İşittiklerini hatırlar. • Yazarken konuşur (bu bazen dezavantaj olabilir) • Uzun anlatımlar onlara zor gelmez. • Hitabetleri iyidir. • Başkalarına anlamsız gelen ritim, melodi gibi sesler onların çok şeyi hatırlamalarında etkili olur. • Müzik hatırlamalarını kolaylaştırır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gürültüden rahatsız olurlar ve yaptıkları işe adapte olamazlar. • Resimler ve resimli anlatımlar rahatsız edebilir. • Dinlemeyi okumaya tercih ederler. • Bilgiler yazılı sunulduğunda zor anlayabilirler. • İsimleri hatırlar ama yüzleri hatırlamakta zorlanırlar. • Dersin ahenkli bir sesle anlatılmasını isterler.

(Boydak, 2001:74)

2.3.2.7.3. Dokunsal/Kinestetik Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline sahip olanlar çok hareketlidir. Yerinde duramazlar konuşurken ellerini kollarını oynatırlar. Yapararak yaşayarak öğrenme tam bunlara göredir. Bu yüzden dinleyerek ya da görerek öğrenmektense deneyerek, uygulama yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Bir başka ifadeyle yaparken hissetmek ve hareket etmek isterler. Devamlı hareket halinde olmayı sevdikleri için sınıf ortamlarında uzun süre yerlerinde oturamazlar, bu özelliklerini doğru zamanlarda kullanmaları için fırsatlar verilmezse sınıfta sıkıntı da çıkarabilirler dolayısıyla çoğunlukla sınıftaki problemleri öğrenciler olarak tanınırlar.

Kinestetik çocuklar, dokunmayı, dokunulmayı, koşmayı severler. Koşarken birbirlerinin üzerine düşme, itme, çarpışma gibi hareketler onlar için çok doğaldır. Çok hareketli olduklarından tahta silme, pencere açma, bir şey getirme gibi işlerde hep onlar görev almak isterler. Tahta, kalem ve anlatımın kullanıldığı ders işleme sisteminden en az onlar yararlanır. Bunun gibi nedenlerden dolayı da yaramaz, tembel olarak tanımlanabilirler. Dersin sadece görsel malzemelerle zenginleştirilmesi ya da düz

anlatımın kullanılması onların öğrenmesinde çok etkili değildir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için dokunmaları, olayların içinde yaşamaları gerekmektedir. İlkokul öğrencilerinin özellikle de birinci ve ikinci sınıfın çocukları yaşamı dokunarak, koklayarak, tadararak, çekerek, çarparak algırlarlar. Bu görsel ve işitsel öğrenciler için de geçerlidir ama dokunsallar için şarttır. Ayrıca bu durum diğerleri için ilerleyen yaşlarda devam etmez ama dokunsallarda her dönem devam eder. Kinestetik öğrenenler bilgilerinin kalıcılığını hareket yoluyla sağlarlar ve fiziksel temas onların öğrenmesinde önemli yer tutmaktadır. Bu tür öğrenenler pandomim ve dramatize etme gibi yeteneklere de sahiptirler (Boydak, 2001: 6-35; Aşkın 2006). Dokunsal öğrenenleri derse çekmek adına alınabilecek önlemlerden birisi tahtayı kullanmalarına olanak tanınmasıdır (Thomson, 1997).

Dokunsal öğrencilerin çoğu zaman hiperaktif olduğu düşünülmektedir. Bu tanıyı koymanın sadece uzmanların işi olduğu bilinmelidir. Hiperaktif zannedilen pek çok çocuk dokunsal/kinestetiktir. Onların öğrenmelerine yönelik uygulamalar yapılmasına rağmen öğrenme süreçlerinde problemler devam ediyorsa o zaman bir uzmandan yardım istenmelidir (Boydak, 2001: 10).

Dokunsallık, ilköğretim çağındaki öğrencilerin hepsinde baskın öğrenme stili olmasa da çoğunluğunda etkilidir. Yaşları ilerledikçe bu özellikler işitsel ve görsel stile sahip bireylerde ortadan kalkar. Dokunsal öğrenenler de ise yaşın gereklerine göre şekillenerek devam eder.

Tablo 11: Dokunsal/Kinestetik Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> • Yapılanları hatırlar. • Dokunma ve hareket önemlidir. • Oyunu çok severler. • Öğrenmek için taklit eder ve denerler. • Dokunarak anlam çıkarırlar. • Rahat kıyafetleri tercih ederler. • Sportif yapıya sahiptirler. • Hareketli etkinlikleri severler. • Laboratuarda başarılıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Konuşulanları, görülenleri hatırlamakta zorlanırlar. • Okumada zorlanırlar veya sevmezler. • Çok iyi işitmeyebilirler veya işittiklerini anlamlandırmakta zorlanırlar. • Yazım, noktalama hatası yaparlar. • Buldukları ortamın özelliğine dikkat etmeden hareket ederler. • Vücutlarını kullanarak karşılık verirler (vurma, itme vb.) • Verilen bilgiler kendi stilinde sunulmazsa yavaş algılayabilirler. • İnsanlara farkında olmadan dokunmaya meyillidirler (özellikle de konuşurken)

Yukarıda boyutları ayrıntılı olarak ele alınan Dunn ve Dunn öğrenme stilleri ölçeği kullanılarak yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bazı sonuçlar şunlardır: Bireyler, ses ve ışıpta daha çok yüksek ses ve yüksek ışık tercihinde bulunmaktadır. Çalışırken

ağaç, plastik veya çelik sandalye ayrımı yapmamaktadırlar. Ama genellikle masada ya da sırada oturarak çalışmayı tercih etmektedirler. Bireylerin kendi kendini güdüleme becerisi 8. sınıftan sonra artış göstermektedir. Arkadaşları ile birlikteyken öğrenme 9-12. sınıflar arasında daha etkilidir. Tek bir arkadaşla öğrenme isteği en çok 6-8. sınıflarda tercih edilmektedir. Dokunma ve harekete dayalı öğrenme tercihi çoğunlukla küçük sınıflarda görülmektedir. 5-6. sınıftan itibaren de işitme ve görmeye yönelik tercihler artış göstermektedir (Dunn, Rita; K.Dunn, G.E. Price. 1987'den aktaran Şimşek, 2007: 77).

Yapılan araştırmalarda bireylerin baskın bir öğrenme stillerinin olduğu ama bunun yanında bir başka öğrenme stiline de öğrenmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, bir birey bir ya da daha çok öğrenme stiline sahip olabilir. Birden çok öğrenme stiline sahip olan bireyin bunları kullanma dereceleri değişebilmektedir (Temel, 2002: 7). Yaşa ve gelişime bağlı olarak baskın olmayan stil etkisini kaybedip diğeri iyice ön plana çıkabilmektedir.

Bu çalışmada, öğrenme stillerini eğitim alanında uygulayan ilk isimlerden olan Dunn ve Dunn'ın öğrenme stili modelinin algısal boyutu kullanılmıştır. Modelde ilkokul ve ortaokul öğrencileri temel alınmıştır ve bu yaş grubunun özelliklerine göre envanterler geliştirilip farklı uygulamalar yapılmıştır. Dunn ve Dunn envanterleri farklı alt boyutlara göre sınıflandırmıştır. Araştırmacılar çalıştıkları gruplara ve yönteme göre boyutlarda sınırlandırma yapabilmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı araştırmada Dunn ve Dunn modeli tercih edilmiştir.

2.3.3.Öğrenme Stilleri ve Öğrenme-Öğretme Faaliyetleri

Her birey birçok yönden bir diğerinden farklıdır ve bu farklılıklar da onların öğrenme şekillerine yansır. Bütün bireyler kendi yaşına, cinsiyetine, yetiştiği çevreye, kültüre, kişiliğine, zihinsel gelişimine bağlı olarak bir öğrenme stili oluşturur. Bu stiller bireye özgüdür, birbirlerine karşı üstünlükleri yoktur ve iyi-kötü olarak değerlendirilemezler. Bu farklılıkların hepsi öğrenme sürecinin de bireylere göre değişiminin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Herkes aynı konuyu farklı şekillerden öğreneceği için öğrenme ortamları, kullanılan yöntem ve teknikler, araç ve gereçler her bireyde aynı düzeyde etkili olamayacaktır. Bunların sonucunda da aynı konuların farklı uygulamalarla öğretilmesi için farklı stillere sahip olanların öğrenmede hangi yollara başvurdukları ve öğrenmeyi istenilen düzeyde gerçekleştirebilmek için neler yapılabileceği üzerinde durulmaya başlanmıştır.

Eğitim s¼recinde ¼đrencilerin ¼đrenme stilleri belirlendiğinde bunlara y¼nelik yap¼labilecek ¼alıřmalar planlanıp uygun materyaller haz¼rlanabilir. B¼ylelikle hem ¼đretmen hem de ¼đrenci etkili ve başarılı bir s¼recin i¼inde yer alırlar. ¼đrenme stillerinin ¼đrencilerin başarısı ¼zerinde etkili olduğunu g¼steren pek ¼ok araştırma sonucu mevcuttur.

Amerika'daki uygulayıcılar, geleneksel ¼đretimden ¼đrenme stilleri kullanılarak yap¼lan ¼đretime ge¼ildikçe ilköğretim, orta¼đretim, y¼ksek¼đretim olmak ¼zere b¼t¼n seviyelerdeki ¼đrencilerin puanlarında istatistiksel bir artış g¼r¼ld¼đ¼n¼ belirtmektedir. Başarısındaki bu artışın hemen altı hafta sonra g¼r¼lmeye başlandığını, bir yıl sonra da ¼đrencilerin başarılarında ve testlerden aldıkları puanlarda ¼nemli oranda artış olduğunu eklemektedirler (Shaughness,1998 Akt: Akdoğan Yeşilova, 2011: 67). Bir başka araştırmada ¼đrenme stillerine uygun olarak eğitilen ¼đrencilerin, ¼zellikle matematik ve okuma başarılarında ¼nemli bir artış olduğu g¼zlemlenmiřtir (Dunn, Rita; K.Dunn, G.E. Price, Akt: şimşek, 2007: 78). ¼đrenme eyleminin hızlanabilmesi, kısa bir zamanda ¼đrenilenlerde ve bunların hatırlanmasında artış g¼r¼lebilmesi i¼in ¼đrenme imkânlarının bireyin incelemek, keşfetmek ve oynamak gibi doğal eğilimleriyle ¼rt¼řt¼r¼lmesi gerekmektedir (Given, 1996).

¼đrenme stillerine uygun ¼đrenme-¼đretme faaliyetleri yapmak, ¼đrencinin akademik başarılarını artırdığı gibi onun farklı olana karşı hořg¼r¼l¼ olmasını, ¼đretime karşı olumlu tutum geliştirmesini de sağlamaktadır. Ayrıca, ¼đrenme g¼cl¼đ¼ var diye d¼ř¼n¼len pek ¼ok ¼đrencinin aslında ¼đrenmede bir g¼cl¼đ¼n¼n olmadığı, bu ¼đrencilerin ¼đrenme stilleri tespit edilip ¼đrenme - ¼đretme etkinlikleri buna g¼re planlanıp uygun ortam ve uyarıcılarla sunulduğunda kolaylıkla ¼đrenebildikleri g¼r¼lm¼řt¼r (şimşek, 2007: 82).

Felder ve Silverman'a g¼re kişiler bilgiyi işlerken farklı yollar kullanırlar. Bu bilgi edinme yolları g¼rerek, duyarak, yaparak, yansıtarak, i¼g¼d¼sel ve akılıcı mantık y¼r¼terek, analiz ederek, g¼rselleřtirerek şeklinde sınıflandırılabilir. Felder ve Silverman (1988), eğitim s¼recinde ¼đrenme stilleri dikkate alınmadığında derslerin sıkıcı ve monoton olacağına, ¼đrencilerin dersi takip ederken gerekli dikkati g¼stermeyeceklerine ve derse ilgi duymamaları y¼z¼nden sınavlarda başarısız olacaklarına, derse, programa ve kendilerine olan inan¼larını yitireceklerine, derse devamın azalacağına ve hatta bazı durumlarda okulu bırakmaya kadar varabilecek k¼t¼

sonuçlar yaşanabileceğine vurgu yapmıştır. Bu tarz sorunlarının yaşanmaması için de öğrenme stilleri odaklı ders ortamını önermiştir.

Öğrenme stillerine yönelik öğrenme ortamlarını oluşturabilmek için öğretmenlerin bu bilgiye sahip olması gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerin bilgiyi edinme sürecinde hangi yollara başvurduğunu, nasıl öğrendiğini bildiğinde onların bireysel ihtiyaçlarına uygun ders ortamı hazırlayabilir.

Öğrenme stilleri öğretme- öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin temelini oluşturmaktadır. Yöntemlerin çoğu değerlendirildiğinde(aktif öğrenme, işbirlikçi öğrenme vb.) aslında önerilen etkinliklerin oluşumunun görsel, işitsel, dokunsal öğrencilere göre şekillendiği görülmektedir. Bu yöntemler sınıftaki öğrencilerin stilleri tespit edilmeden kullanılırsa istenilen etkiyi gösteremeyebilir çünkü öğretmenin tercih ettiği teknikler bazen sadece tek bir stile bazen de ikisine hitap edebilir bu durumda eşit dağılım olmayabilir. Bunun yaşanmaması için öğretmenlerin önce sınıflarında bulunan öğrencilerin stillerini ilgili envanterleri kullanarak belirlemesi gerekmektedir. Mevcut öğrenci profili ortaya çıktığında öğrenme süreci uygun tekniklerle desteklenerek öğrenmenin istenilen düzeyde olması sağlanabilir.

Öğretmenin öğrenme stillerinin farkında olmasının bir diğer faydası, sınıf yönetiminin kolaylaşması, öğrencilerin düzeni bozmaya yönelik davranışlarında önemli oranda düşüş gözlenmesidir. Ayrıca öğrenme stilleri göz önüne alınarak oluşturulan sınıf ortamları, fikirlerin özgürce ifade edilebildiği demokratik ortamlardır. Bu ortamlar öğrencilerin başarı ve öz güvenlerini artırmada etkili olduğu gibi öğrenciye sunulan özgürlükler sonucunda da onların ilginç ve yaratıcı öğrenme ürünlerini ortaya çıkarmalarını sağlar (Ekici, 2003; Ağca, 2006;). Babadoğan'ın (2000) da belirttiği gibi, öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi onlara sergilenecek tavır ve yaklaşımı da etkileyecek, öğrencinin öğrenme aktivitelerindeki çeşitliliği artıracaktır. Akkoyunlu'ya (1995) göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğretmenlere öğretim sürecinde kullanacakları uygun yöntemi seçme noktasında yardımcı olabilir. İnal (2013:19), öğretimin önceden sistematik bir şekilde planlanması, materyal seçimi ve seçilen bu materyalin kullanımında verimi artırmayı amaçlayan teknolojik öğrenme ortamlarında öğretim tasarımı olan assure modelinden de yararlanılabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin analizinin öğrenme stillerinin tespiti ile yapıldığı bu modelde, hedeflerin belirlenmesi dersin kazanımlarından çıkartılır. Ortam ve materyaller seçildikten sonra ders yöntemi belirlenir ve süreç içerisinde alınan dönütlere göre

öğretim, ortam ve materyaller tekrar gözden geçirilerek düzenlenir.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bireysel özellikleri göz önüne alınarak ilgi, istek ve ihtiyaçları karşılanmışsa öğrenciler, yaşamlarında kendini ifade edebilen, öz güveni gelişmiş, hayata dair doğru planlamalar yapmak için uğraşan, belirlediği hedeflere ulaşmaya çalışan ve en önemlisi de ne istediğini bilen kendisiyle barışık bireyler olarak yetişebilirler. Buna bağlı olarak öğrenciler, başarısız oldukları durumlarda pes edip kenara çekilmek ya da hatalı kararlar vererek mutsuz hale gelmek yerine bu başarısızlığın altındaki etmenleri bulmak için hangi yolları izleyeceğini bilir ve mücadeleden vazgeçmeden kendi başarısını yakalar.

Görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stillerine sahip öğrencilerin daha başarılı olması için nasıl çalışmalarını gerektiği ve öğrenme ortamına katabilmek öğrenmeyi kolaylaştırmak için etkinlikleri planlarken nelerin göz önüne alınabileceği aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 12: Algısal Öğrenme Stillerinin Öğrenme Sürecinde Kullanılması

Görsel	İşitsel	Dokunsal/Kinestetik
<ul style="list-style-type: none"> Metindeki önemli noktaları vurgulamak için renkli kalemle altlarını çizerler. Düşüncelerle ilgili zihinsel tasvir için kavram haritaları kullanırlar. Dersin sunumunda öğretmenin beden dilini, jest ve mimiklerini kullanması dikkatini çeker. Anahtar sözcük kartları hazırlanabilir, bunlar üzerine semboller çizebilir. Yap-bozları, posterleri, grafikleri, tabloları, şemaları, karikatürleri, ilân panolarını inceleme ve çizme fırsatı tanınmalıdır. Resimli kitapları okuması için yönlendirilmelidir. Not defteri, ajanda, günlük gibi not alma, yazma ve okuma materyalleri öğrenme ortamına katılmalıdır Not alabilmeleri için ders materyallerinde boş yer bırakılmalıdır 	<ul style="list-style-type: none"> Çalışma grupları oluşturmalı ve onlarla çalışması sağlanmalıdır. Konuları tekrar ederken yüksek sesle okumalıdır. Okuduklarını kaydedip kendi sesinden dinlemelidir. Basamaklı bir şekilde öğrenmeleri gerekenleri ona uygun yazıp yüksek sesle ya da şarkılarla söylemelidir. Dersin başında öğrenciye dersin hedefi, dersin sonunda da dersin özeti sözlü yapılmalıdır. Soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin ne kadar öğrendikleri sınanmalı, bilgi eksiklikleri tamamlanmalıdır. Beyin fırtınası, münazara tarzı işitsel etkinliklere ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini özetleyebilmelerini sağlayan etkinlikler düzenlenmelidir. 	<ul style="list-style-type: none"> Ön sıralara oturmalıdır. Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunulmalı, deney, rol oynama, drama vb. öncelikle tercih edilmelidir. Bu tür öğrenciler sık sık etkinlikler arası geçiş yaptığından etkinliklerin süresi uzun tutulmamalıdır. Kavram haritaları gibi içeriği zihinde canlandırmaya yardımcı teknikler kullanılmalıdır. Dinlediklerini hatırlatması için kısa notlar tutmalı, tablo ya da çizimler yapılmalıdır. Çalışma esnasında elinde kitap veya kartlarla hareket etmeli yüksek sesle okumalıdır. Çalışma sırasında hareketleri kısıtlanmamalıdır. Bir şeyler anlatırken ayakta olmalı ve bütün vücudunu kullanarak anlatmalıdır.

<ul style="list-style-type: none"> • İşıtsel etkinlikler esnasında uyanık kalabilmeleri için çeşitli sorular sorulmalıdır. • Sayfa kenarlarına resimler çizmeleri sağlanmalıdır. • Diyagramlar gösterilmeli ve daha sonra bunların açıklaması yapılmalıdır. • Posterler, yapbozlar, karikatürleri inceleyerek ve çizerek eğlenceli öğrenir. • Karmaşık konuları çeşitli çizimlere dönüştürmeleri sağlanmalıdır. • Renkler kullanılmalıdır. • Dinlerken not almaları sağlanmalıdır, not tutma becerileri gelişmiştir. • Öğrendiklerinin belleğinde yer etmesi için görsel hatırlatma notları hazırlamaları için teşvik edilmelidir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen ile öğrenciler arasında diyalog ortamı yaratılmalıdır. • Konuşma, mülâkat yapma fırsatı tanınmalıdır. • Panele katılma imkânı sunulmalıdır. • Soru sormasına ve cevap vermesine olanak sağlanmalıdır. • Yüksek sesle okumasına ve seslendirme yapmasına imkân verilmelidir. • Masal ve kitap kasetleri dinletilmelidir. • Olay ve hikâyelerle ilgili sohbet etmesi için uygun ortam sağlanmalıdır 	<ul style="list-style-type: none"> • Dersi dinlerken hareket etmelerine veya herhangi bir şeyle oynamalarına izin verilmelidir. (kalem çevirme, lego vb.) • Ellerini kullanacağı çalışmalar yaptırılmalıdır. (Oyun hamuru vb. kullanarak da olabilir.) • Ders esnasında beyinlerini toplayabilmeleri için kısa süreli aralar verilmelidir. • Bir nokta vurgulanmak istendiğinde, sakız, şekerleme veya koku gibi konu ile bağlantı yaptıracak, ileride hatırlamasını kolaylaştıracak maddelerden faydalanılmalıdır. • Renkli ve fosforlu kalemler kullanılmalıdır. • Eşyaları yapıp bozma ve model inşa etme ortamları oluşturulmalıdır. • Rol yapmasına fırsat tanınmalıdır. • Görev ya da bulmaca kartları yaptırılmalıdır. • Tüm faaliyetlerle ilgili yönergeler dağıtılmalıdır. • Doğa çalışmaları/gezi gözlem faaliyetlerine katılmaları sağlanmalıdır. • Beyin fırtınası yaptırılmalıdır.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Boydak, 2001; Güven 200; Şimşek 2007; Oral ve Avanoğlu, 2011)

Yapılan etkinliklerde sınıfları stillerine göre ayırmadan çoklu öğrenme ortamlarında eğitim vermenin daha iyi olacağı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Sadece onlara hitap eden ayrı sınıflarda eğitim almaları, eğitimin, bireyleri toplumun kurallarını benimseme, onunla yaşayabilme ve uyumlu hâle getirmeye çalışma amacıyla çelişir. Eksik yönlerin geliştirilmesine fırsat vermeyip var olan özellikleri de daha çok belirginleştirerek eğitim verilirse bireyin toplumla uyumunu sağlamak giderek zorlaşır. Bunun yerine bütün stillere sahip öğrencilerin oluşturduğu sınıf ortamlarında görsel, işitsel, dokunsal unsurların hepsine yer verilmelidir. Tek tip öğretime dayanmadan aynı konuların farklı stillere hitap eden öğrenme etkinlikleriyle verilmesi çoklu öğrenme ortamlarının oluşmasına imkân verir böylelikle de öğrenci, kendi öğrenme biçimi

gelişirken diğer öğrenmelere de açık hâle gelip gördüklerini geniş bir perspektiften değerlendirmiş olur. Öğrenciler böyle çoklu öğrenme ortamlarında kendine yakın olan stille olaya yaklaşır ve kendisi için yararlı olan boyutu kullanarak diğerleriyle de uyum içerisinde çalışmayı öğrenir. Bu aynı zamanda bireylerin algı dünyalarını, bakış açılarını yani kişisel gelişimini buna bağlı olarak da toplumsal gelişimi destekler. Farklılıklarımız zenginliklerimizdir önemli olan bu zenginliklerden doğru bir biçimde faydalanmayı bilip daha üretken, birbirinin görüşlerine saygı duyan, yeni fikirlere açık olan bireyler yetiştirmeyi başarmaktır.

2.3.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta dinleme becerisi ve öğrenme stilleriyle ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenme stilleriyle ilgili gerek yurtdışında gerekse Türkiye’de hemen hemen her yaş grubunda pek çok araştırma yapılmıştır. Öğrenme stillerine yönelik araştırma sayısının fazla olmasından dolayı sadece ilköğretim öğrencileriyle yapılan çalışmalara değinilmiştir. Özellikle son yıllarda kuramcılarının envanterleri kullanılarak öğrenme stillerini tespit etmeye yönelik çalışmalar ağırlık kazanmıştır.

Dinleme becerisi ve öğrenme stillerinin birlikte değerlendirildiği çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yapılan çalışmalar ise çoğunlukla ikinci dil ediniminde dinleme ve diğer becerileri kapsamaktadır. Türkiye’de ana dili eğitiminde dinleme becerisi ve öğrenme stillerinin birlikte ele alındığında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalarsa genellikle öğretmen adayları üzerinedir ve deneysel yöntemden ziyade tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmalarla birlikte alana yakın olanlar hakkında da özet bilgiler verilmiştir.

2.3.4.1. Dinleme Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Özbay ve Melanlıoğlu’nun (2012), Türkçe öğretim programlarını dinleme becerisi bakımından değerlendirdikleri çalışmada, cumhuriyetten günümüze uygulamaya konulan Türkçe programlarında dinlemeye ne kadar yer verdikleri tespit edilmiştir.

Aytan’ın (2011), Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkilerini belirlemek üzere hazırladığı doktora tezinde temel amaç olarak dinlemenin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğunun, öğrencilerin dinleme becerilerinin aktif öğrenme teknikleriyle geliştirilebileceğinin, bu tekniklerin öğrencilerin Türkçe dersine

yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin ortaya koyulması hedeflenmiştir. Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin sınıf içi etkileşim, anlama ve kavrama, Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi tarafından (2013), Türkçe Öğretim Programı'ndaki (6-8.sınıf) dinleme kazanımlarını ölçme değerlendirme yöntemlerine göre sınıflandırarak dinlemede süreç, sonuç veya her ikisinin birden mi değerlendirmeye alındığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Emiroğlu ve Pınar'ın (2013), Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi adlı makale çalışmalarında kuramsal bir yapıda dinleme eğitiminin önemi belirtilmiş ve dinlemenin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi ortaya konulmuştur. İlgili alan taraması ile dinlemenin konuşma, okuma ve yazma becerileri ile ilişkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tüzel ve Keleş'in (2013), yaptığı araştırmada dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisini ortaya koyma amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından karşılaştırma modelinden yararlanılmıştır. Soruların dinleme etkinliğinden önce veya sonra verilmesinin, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini metin türü ve soru tipi değişkenleriyle birlikte etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Maden'in (2013), "Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi" adlı makalesinde dinleyememe probleminin tanımlanması ve bunların nedenleri farklı boyutlardan ele alınmıştır. Bu nedenler, aile ve toplum yapısı, kültürel geçişler, eğitim geleneği, teknoloji vb. başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Yıldırım ve Er'in (2013), makalesinde dinleme / izleme alanına yönelik amaç ve kazanımlar öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerinin amaç ve kazanımları yeterli bulmalarının yanında öğrencilerin dinlediklerini anlama ve çözümleme amacına ulaşmakta zorluk çektikleri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Epçaçan (2013), dinleme becerisi ve eğitimi üzerine yaptığı çalışmasında kaynak taraması yapmış ve neticesinde dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğunu, ölçme sürecinde sıkıntılar yaşandığını belirtip toplumsal yapının, dinlemeye yönelik yöntemlerin kullanılmasının, hazırlanan etkinliklerin vb. dinleme sürecini etkilediğini ifade etmiştir.

Melanlıoğlu'nun (2013), "Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma" isimli araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin ortaokulda yürütülen eğitimin niteliği hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılan çalışmada öğretmenlerin; dinleme metinlerini seviyeye kısmen uygun buldukları, dinleme eğitimi sırasında öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları, dinleme becerisine yönelik sadece öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri gerçekleştirdikleri, teknolojik materyallerden dinleme sürecinde yeterince faydalanmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bir başka çalışmasında Melanlıoğlu (2012b), üstbiliş stratejilerinin dinleme becerisine yönelik hazırlanan ölçme değerlendirme sürecinde kullanılması gerektiğini ifade edip nasıl kullanılabileceğini belirlemiştir.

Melanlıoğlu (2012c) aynı zamanda ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeği geliştirmiş, bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Bu çalışma alanda ilk olması sebebiyle önem taşır.

6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarını sosyo - ekonomik düzeye göre inceleyen Şahin (2011), farklı sosyo-ekonomik ortamların dinleme becerisi üzerine etkisini araştırmayı amaç edinmiştir. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları düştükçe puanların düştüğü de ve farklı düzeylerde anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2007) "İlköğretim İkinci kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları" adlı doktora çalışmasını ilköğretim yedinci sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Dinleme becerisinin etkinlik temelli yapılan çalışmalarla geliştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Yılmaz (2007) etkinlik temelli çalışması 6. sınıf öğrencilerine 2006 Türkçe Dersi Öğretimi Programı ve alanda önerilen etkinlikleri uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun dinleme becerisi gelişiminin daha iyi olduğu görülmüştür. Dinleme-izleme, dinleme- yeniden yapılandırma, dinleme-not tutma ve dinleme-boşluk doldurma etkinliklerinde öğrencilerin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Dıakıdoy ve diğerleri (2005) sınıf seviyelerine göre farklı türdeki metinlerde dinlediğini ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarını 2, 4, 6 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim

düzeyinde açıklayıcı metin testlerinde okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişki hikâyelere oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Metin türü dikkate alınmadan yapılan değerlendirmede 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin, dinleme becerilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Türkyılmaz (2010), dinleme, görsel destekli dinleme, sesli ve sessiz okumanın anlamaya olan etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını ilköğretim altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre görsel destekli metin dinleyen grup daha yüksek puan almıştır.

2.3.4.2. Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Demir (2008), “Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi” adlı makalesinde Kolb yaşantıya dayalı öğrenme stillerini belirleme envanteri ve kişisel bilgi formu kullanarak 200 öğretmen adayıyla tarama modeline dayalı bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunun özümseyici ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu stilleri, cinsiyet ve lisedeki öğrenim türleriyle anlamlı bir ilişki göstermeyip mezun oldukları liseyle anlamlı farklılık göstermiştir.

Bölükbaş (2007), Türkçe Öğretmeni adaylarının öğrenme biçemleri, akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin daha çok görsel öğrenme biçimini tercih ettikleri; görsel-işitsel-bedensel öğrenme biçemlerini aynı anda kullanarak daha iyi öğrendiklerini; öğrenme biçemleri tercihinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı ve öğrenme biçemleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Durukan (2013), Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik makale çalışması ilişkiyel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin sırasıyla özümseyen, ayırıştırıcı, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılaştığı belirtilmiştir.

Güven (2007) İngilizce dersi dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenme stiline dayalı etkinliklerin öğrencilerin erişileri, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini amaçladığı doktora çalışmasında ön test-son test, kontrol gruplu deneme modeli kullanmıştır. Araştırma, kontrol ve deney grubundaki öğrencilere haftada üç ders saati olmak üzere, altı hafta boyunca sürdürülmüştür. Uygulama

süresince deney grubundaki öğrencilere öğrenme stillerine dayalı 18 farklı etkinliğin uygulandığı bir sınıf ortamı, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yaklaşımının hâkim olduğu bir sınıf ortamı sağlanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca deney grubundaki öğrencilerin erişimi ve kalıcılık puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, dokunsal-devinimsel öğrencilerin dinleme becerisi erişimi puanlarının, görsel ve işitsel öğrencilerden oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Ertürk (2006), ikinci dil edinimde algısal öğrenme biçimlerini çalışmıştır. İngilizce lisans hazırlık programı öğrencilerinin algısal öğrenme biçimleri, dinlediğini anlama stratejileri ile dinlediğini anlama başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada öğrencilerin çoğunlukla işitsel ve dokunsal öğrenme biçimlerini tercih ettiği görülmüştür. Dinlediğini anlama stratejileri ve algıyla ilgili öğrenme stratejileri arasında ters yönlü ilişki olduğu, dinleme stratejileri ile dinlediğini anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Uysal'ın (2011) yapmış olduğu araştırmada 26 öğrenciye öğrenme stillerine dayalı okuma stratejileri eğitimi verilmiş ve bu eğitimin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerine bakılmıştır. İkinci dil üzerine olan deneysel desenli bu çalışmada deney grubundaki derslerin planları öğrenme stillerine dayandırılmıştır ve dersler 4MAT Modeline dayalı tasarlanmıştır. Okuma stratejisi eğitimi okuma becerisini geliştirmeye yardımcı olan not alma ve özetleme stratejilerinin öğretiminden oluşmuştur. Deney grubunda bu planlara göre ders yapılırken kontrol grubundakiler geleneksel yöntemle derse devam etmiştir. Uygulama sürecinin sonunda yapılan ölçümlerde deney grubunun puanlarının yükselmiş olduğu görülmüştür. Okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapıldığında okuduğunu anlama becerisini artırması ve okuma becerisini geliştirmesi bakımından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirkol (2009), “Türk Üniversitelerindeki Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Dinlediğini Anlama Problemlerinin ve Algısal Öğrenme Stillerinin Araştırması” başlıklı yüksek lisans tezinde öğrencilerin en az ve en çok bahsettikleri dinleme problemlerini, bu problemlerinin seviye ve cinsiyet açısından gösterdiği değişiklikleri, Türk üniversite öğrencileri arasındaki yaygın algısal öğrenme stillerini ve öğrencilerin algısal öğrenme stilleriyle dinleme problemleri arasındaki ilişkiyi bulmayı hedeflemiştir. Çalışmayı 295 (orta altı, orta ve ileri) öğrenciyle yapmıştır. Türkiye’deki

İngilizce öğrencilerinin en sık karşılaştığı dinleme problemlerinin dinleyicilerin kendilerinden kaynaklandığını, en az karşılaştıkları problemlerin de dinleme etkinlikleriyle ilgili olduğunu tespit etmiştir. İleri seviyedeki öğrencilerin diğer iki seviyedeki öğrencilerden daha fazla dinleme problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Algısal öğrenme şekilleri için öğrencilerin tercihlerinin öncelikle görsel, daha sonra işitsel, daha sonra da hareketsel öğrenme stilleri olduğu görülmüştür. Ayrıca görsel öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin dinleyici ve konuşmacıdan kaynaklı dinleme problemlerini daha fazla yaşadıklarını söylemişlerdir.

Şimşek (2007), “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” başlıklı doktora çalışmasında araştırmacı tarafından Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli temel alınarak ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçen “Marmara Öğrenme Stilleri Testi” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek kullanılarak bu yaş grubu öğrencilerinin öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf, sosyo-kültürel düzey, devlet ya da özel okul olma, okul öncesi eğitim alıp almama özelliklerine göre farklılaşmanın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Marmara Öğrenme Stilleri ölçeği”, geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Öğrenme stilleri, cinsiyete, yaşa, sosyo-kültürel seviyeye, devlet okulu veya özel okulda okumaya göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Okul öncesi eğitim alıp almamaya göre ortaya çıkan birkaç alt boyuttaki farklılıkların daha anlamlı olduğu görülmüştür.

Akdoğan Yeşilova (2011), “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Elektronik Portfolyo Hazırlama Süreçlerine İlişkin Görüşleri” adı altında hazırlanmış olduğu doktora tezinde durum çalışması yöntemini benimsenmiştir. Çalışmasını ilköğretim 7.sınıfta öğrenim gören dokuz öğrenci ile yürütmüştür. Öğrencilerinin öğrenme stillerine göre elektronik portfolyo hazırlamışlardır. 6 haftalık stillere dayalı öğrenme faaliyetleriyle portfolyo hazırlama sürecine dâhil olmuşlardır. Araştırmaya göre öğrencilerin başlangıçta isteksizlik yaşasalar da süreç içerisinde görüşlerinin değiştiği, elektronik portfolyo geliştirmeyi heyecan verici ve eğlenceli olarak değerlendirdikleri, kendilerine yeni bilgiler kazandırma yönünde etkili olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğrenme stillerine göre sergiledikleri performansa göre, en yüksek grubun görsel öğrenenlerin oluşturduğu bunları kinestetiklerin, ardından işitsellerin takip ettiği görülmüştür.

Çağatay (2000) tarafından yapılan, “Öğrenme tiplerine uygun öğretim yaşantılarının matematik başarısına etkisi” konulu deneysel araştırmada, deney grubuna öğrenme tiplerine uygun 6 haftalık bir öğretim sunulmuş, deney ve kontrol grubunun matematik başarıları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenme tiplerine uygun yapılan öğretim hizmetinin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt ve Aydoğdu (2009), İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde geleneksel öğretim yönteminin ve Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline dayalı hazırlanan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini karşılaştırmıştır. Araştırma sonunda bu modele göre yapılan eğitimin başarıyı artırdığı ve olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme stillerinin dikkate alınıp hazırlanan öğretim etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve hatırd tutma düzeyine etkisini inceleyen Yazıcılar ve Güven (2009), deneysel desen kullanmışlar ve öğrencilerin derse karşı olan tutumlarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen hatırd tutma konusunda deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yüksek lisans tezinde Bolat (2007), tarama modeli kullanarak öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve başarıları ile görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuş, işitsel ve dokunsal öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir.

Ayçiçeği'nin (1996) “Uyaranın hafızaya kodlanmasında işitsel, görsel ve anlamsal özelliklerin etkisi” konulu çalışmasında, 5-13 yaş grubundaki 545 çocukla tek tek çalışılmıştır. Uyaranın belleğe kodlanmasında, işitsel, görsel ve anlamsal özelliklerin hepsinin de etkili olduğu bulunmuştur. 5 yaş grubunda ise, uyaranın işitsel özelliklerinin görsel ve anlamsal özelliklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5-13 yaş grubunda en iyi tanımanın objelerin resimleriyle birlikte isimlerinin verildiği zamanda olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre uyaranın hafızaya kodlanmasında cinsiyete göre bir farklılık yokken, yaşa göre olduğu tespit edilmiştir.

Aslan'ın (2012) "Öğrenme Stillere Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi"ni araştırdığı yüksek lisans tezinde 7. Sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, öğrenme stillerine uygun sanal öğrenme ortamının tasarlanması, öğrenme stillerinin çevrimiçi olarak tespit edilebilmesi için bir platform hazırlanması ve öğrencilerin sanal öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Katılımcılar ile yapılan sanal öğrenme ortamlarına ilişkin görüşmelerde çalışmanın öğrenciler tarafından eğlenceli ve zevkli bulunduğu, birçok öğrencinin daha önce böyle bir ortamla tanışma fırsatı bulamadığını ifade ettiği belirtilmiştir.

Gilanlıoğlu (1993) tarafından yapılan, "Kelime öğreniminin öğrenme tiplerine uygun öğretim yoluyla geliştirilmesi" konulu araştırmayı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin Temel İngilizce Bölümü'nde deneysel olarak yürütmüştür. Görsel ve işitsel olmak üzere iki türlü öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme tiplerine uygun öğretim hizmeti sunulduğunda başarının arttığı ve kelimelerin daha uzun süre hatırlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gorevanova (2000), öğrencinin algılamalı öğrenme stili tercihleri, dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dili kelime dağarcığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, görsel ve bireysel öğrenme stili tercihleri ile kelime testleri sonuçları arasında olumsuz yönde ilişki bulunmuştur. Etkin strateji ve kelime testleri skorları da olumsuz ilişkiye sahiptir. İyi kelime öğrenenlerin çoğunluğunu kinestetik öğrenciler, en zayıf kelime öğrenenlerin çoğunluğunu ise görsel öğrenciler oluşturmaktadır. Hafıza stratejisi, diğer gruplar arasında en az tercih edilen olmuştur. Bireysel öğrenme stil tercihi, kelime dağarcığı testlerinden alınan puanlarla ters bağlantılıdır. Araştırmacı, sonuçlardan hareketle bireysel çalışma yerine grup çalışmasının desteklenmesinin daha iyi olacağını belirtmiştir.

Aydıntan, Şahin ve Uysal (2012), yaptıkları araştırma ile ilköğretim 6. sınıf matematik dersinde "kesirler" konusunun öğretiminde 4MAT öğrenme stili modelinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deneysel yöntemle dayalı, kontrollü ön test ve son test modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda akademik başarıda ve kalıcılık üzerinde, 4MAT öğrenme stili modeline dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Dunn ve Burke (2002), öğrenme stillerini temel alarak yaptığı çalışmayı ilköğretim 2., 3., ve 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerle yürütmüştür. Okuma, dil, matematik alanlarında öğrenme stilleri tabanlı öğretim sonucunda öğrencilerin aldığı puan ortalamalarının klasik öğretim metotlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Klavas (1993) tarafından yapılan, “Başarıyı artırmada öğrenme tipi programının katkısı” adlı çalışmasında, Kuzey Carolina bölgesindeki okullarda “Dunn ve Dunn Öğrenme Tipi Modeli” programı uygulanmış ve uygulama sonucunda öğrencilerin test puanlarında artış, disiplin sorunlarında da azalma olduğu belirlenmiştir.

Dunn ve Gianitti'nin (1990), “Öğrencilerin başarı ve tutumlarına öğrenme tiplerinin etkisi” konulu araştırma sonuçlarına göre, yalnız başına çalışmayı tercih eden öğrencilerin ve eşle çalışmayı tercih eden öğrencilerin bu tercihlerine göre yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarılarını arttırdığı gözlenmiştir. Yalnız başına çalışmayı tercih eden öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu ve diğer öğrencilerin de tamamının tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Pizzo (1981), 6.sınıf öğrencilerinden 64 kişi ile bir araştırma yapmıştır. Öğrenciler kendi öğrenme stilleri tercihleri ile eşleştirildiğinde, okuma ve tutum puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Dunn ve arkadaşları (1990), öğrencilerin öğrenme tercihlerine uygun ve uygun olmayan ortamlarla eşleştirildiklerinde akademik başarı ve tutumlarının bu durumdan nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Araştırma, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 104 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğrenme stillerine uygun yöntemlerle düşündürülen öğrencilerin, uygun olmayan yöntemler ile düşündürülen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları ve olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Nganwa (1986), Okuduğunu anlama üzerinde ortam tercihinin etkisini incelemiştir. Çalışmasını, Güney Afrikalı 2. - 5. sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortamın çocukların tercihlerine göre düzenlendiğinde okuduğunu anlama puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Arslan ve Babadoğan (2005), ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiş ve başarıyla stiller arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeniyle stiller arasında anlamlı bir fark bulunamazken, yaş değişkeniyle bulunmuştur.

Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders başarı ortalamaları ile stil arasındaki ilişki belirlenmiştir. Matematik ile Somut Yaşantı öğrenme biçimi arasında negatif, Türkçe ve Fen Bilgisi ile Soyut Kavramsallaştırma arasında yüksek düzeyde; aktif yaşantıyla Fen Bilgisi dersi arasında da yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Kuramcıların geliştirdiği bireylerin öğrenme stillerini tespit etmede kullanılan envanterlerle farklı yaş gruplarında öğrenme stillerine dayalı yapılan öğrenme faaliyetlerinin tutumları da olumlu yönde etkilediğini gösteren pek çok araştırma sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme stillerinin, Aktaş (2007) beden eğitimi dersine, Albayrak (2008) matematik dersine, Ermurat (2008) biyoloji dersine, Ersoy (2003) matematik ve Mutlu (2004) matematik dersine yönelik olan tutumları etkilediğini belirtmişlerdir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmada kullanılan model, araştırmanın çalışma grubuna yönelik bilgiler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğrenme stillerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek için planlanmış etkinlikler içeren ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen araştırmacının kontrolünde yürütülen ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla gözlem yapılmak istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005; Sencer, 1978). Yarı deneysel desen modeli, değişkenlerin hepsinin kontrol altına alınma imkânının olmadığı durumlarda özellikle de eğitim alanındaki araştırmalarda en çok tercih edilen desendir. Eğitim alanında yapılan araştırmaların çoğunda araştırmacı duruma fazla müdahalede bulunamaz, kendi isteğine göre bir ortam yaratamayabilir çünkü var olan bir sistem ve süreç bulunmaktadır ve bu sürecin aksamaması gerekir. Dolayısıyla deneysel desenlerde uygulanan yansız atama yoluyla (random) grup oluşturma imkânı eğitim araştırmalarında pek de mümkün olmayabilir. Buna bağlı olarak yarı deneysel çalışmanın özelliği, grupların yansız seçimini kapsadığı fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmadığıdır. Araştırmacı bir çalışma grubu oluşturamaz var olan gruplardan yansız atama yoluyla seçim yapar. Bunlardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2005:97; Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2007; Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2004; Balcı, 2001). Deneysel desen Tablo 13'teki gibi sembolleştirilmiştir.

Tablo 13: Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	Yöntem	Son Test
G1	Ö 1. 1.	X	Ö 1. 2.
G2	Ö 2. 1.	-	Ö 2. 2.

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol grubu

Ö1.1.: Deney grubunun ön ölçümü

Ö2.1.: Kontrol grubunun ön ölçümü

Ö1.2.: Deney grubunun son ölçümü

Ö 2.2.: Kontrol grubunun son ölçümü

Deneyssel model kullanılarak yapılan araştırmaların hepsinde bir karşılaştırma söz konusudur (Karasar, 2005: 88).

Tablo 14: Araştırmada Uygulanan Deneyssel Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön test	Deneyssel işlem	Son test
DG	DYTÖ	Öğrenme Stilleriyle Yapılan Dinleme Eğitimi	DYTÖ
	BMBT		BMBT
	ÖMBT		ÖMBT
KG	DYTÖ	Türkçe Öğretim Programına Göre Dinleme Çalışmaları	DYTÖ
	BMBT		BMBT
	ÖMBT		ÖMBT

Tablo 14'te yer alan kısaltmaların anlamları şunlardır:

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

DYTÖ: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

ÖMBT: Öyküleyici Metin Başarı Testi

BMBT: Bilgilendirici Metin Başarı Testi

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi Onuncu Yıl İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulda bulunan yedinci sınıf şubelerinin sınıf mevcutları, cinsiyet sayıları, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders notları birbirine denk olanlarına dinlediğini anlamaya yönelik "Bilgilendirici Metin Başarı Testi",

“Öyküleyici Metin Başarı Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda iki şubenin dinleme becerisi ve dinlemeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiş yansız atama yoluyla bu şubelerden biri deney, biri kontrol grubu olarak belirlenerek araştırma bu gruplarla yürütülmüştür. Her iki grubun da ders öğretmeni aynıdır.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kız	8	50	8	53,3	16	51,6
Erkek	8	50	7	46,7	15	48,4
Toplam	16	100	15	100	31	100

Tablo 15’te göre deney grubunda 8 kız, 8 erkek; kontrol grubunda 8 kız, 7 erkek öğrenci vardır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci 31 olup bunlardan 16’sı kız, 15’i erkektir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerde cinsiyet açısından denklik sağlandığı söylenebilir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Öyküleyici Metin Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	16,81	269,00	107,00	0,594
Kontrol	15	15,13	227,00		

*p>.05

Tablo 16’ya göre deney grubu öğrencilerinin ön test puanları sıra ortalaması 16,81; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları sıra ortalaması ise 15,13’tür. Öyküleyici Metin Başarı Testi ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=107,00; p> .05). Elde

edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun Öyküleyici Metin Başarı Testi açısından birbirine eşit oldukları söylenebilir.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metin Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	16,50	264,00	112,00	0,734
Kontrol	15	15,47	232,00		

Tablo 17'ye göre deney grubu öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 16,50; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması ise 15,47'dir. Bilgilendirici Metin Başarı Testi ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U=112,00$; $p>.05$).

Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testleri Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	16,69	267,00	109,00	0,656
Kontrol	15	15,27	229,00		

Tablo 18'e bakıldığında deney grubu öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 16,69; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması ise 15,27'dir. Bilgilendirici ve öyküleyici metin başarı testi toplam ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($U=109,00$; $p>.05$).

Tablo 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1.Faktör	Deney	16	17,16	274,50	101,500	,462
	Kontrol	15	14,77	221,50		
2.Faktör	Deney	16	17,09	273,50	102,500	,485
	Kontrol	15	14,83	222,50		
3.Faktör	Deney	16	18,50	296,00	80,000	,110
	Kontrol	15	13,33	200,00		
4.Faktör	Deney	16	17,50	280,00	96,000	,329
	Kontrol	15	14,40	216,00		
Toplam	Deney	16	18,97	303,00	72,500	,059
	Kontrol	15	12,83	192,50		

Tablo 19 incelendiği zaman deney grubu öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 1.faktör ön test puanlarının sıra ortalaması 17,16; kontrol grubu öğrencilerinininkinin de 14,77 olduğu tespit edilmiştir. 1.faktör ön test puanlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur denilebilir ($U=101,50$; $p>.05$).

2. faktör puanlarına bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin ön test puanları sıra ortalamasının 17,09; kontrol grubunun 14,83 olduğu görülmektedir. Buna göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($U=102,50$; $p>.05$).

3. faktör ön test puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 18,50; kontrol grubununki de 13,33'tür. Deney grubu öğrencilerinin puan sıra ortalamaları kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı ($U=80,00$; $p>.05$) değildir.

4. faktör puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 17,50; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları sıra ortalaması da 14,40'tır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=96,00$; $p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları toplam ön test puanlarına bakıldığında deney grubunun sıra ortalamasının 18,97; kontrol grubunun ise 12,83 olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin puan sıra

ortalamaları kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı ($U=72,50$; $p > .05$) değildir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki dinlemeye yönelik tutumlarının birbirine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları

	Görsel		İşitsel		Dokunsal		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	8	50	1	6,25	7	43,75	16	100
Kontrol	5	33,33	3	20,00	7	46,67	15	100
Toplam	13	41,94	4	12,90	14	45,16	31	100

Tablo 20'ye göre deney grubunda görsel öğrenme stiline sahip 8 öğrenci, işitsel öğrenme stiline sahip 1 öğrenci, dokunsal öğrenme stiline sahip 7 öğrenci; kontrol grubunda da 5 görsel, 3 işitsel, 7 dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 41,94'ü görsel öğrenme stiline, %12,90'ı işitsel öğrenme stiline, % 45,16'sı dokunsal öğrenme stiline sahiptir. Buna göre her iki grupta da görsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler ağırlıktadır denilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere ait bilgileri tespit etmek amacıyla düzenlenen “Kişisel Bilgi Formu”, “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği”, “Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Belirleme Listesi”, “Öyküleyici Metin Başarı Testi”, “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” (DYTÖ) (Ek-5) geliştirilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilecek ölçeğe başlamadan önce 102 öğrenciden madde havuzu oluşturmak için nitel veri toplanmıştır. Bu veriler öğrencilere dinleme konulu kompozisyon yazdırılarak

toplanmıştır. Bu yazılardan yola çıkılarak toplam 51 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Yazdırılan bu maddeler 3 ölçme değerlendirme ve 5 Türkçe eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlar, bu süreçte maddeleri, tutumları ölçmesi, tutum dışındaki diğer psikolojik faktörleri yansıtmaması, dinlemeye yönelik tutum maddeleri olması, ölçekte yer alması uygun görülen maddelerin tutumların olumlu veya olumsuz yönlerini yansıtan tutum maddesi olup olmadığını belirlemeleri yönünden değerlendirmiştir. Uzmanların incelemesi sonucunda 8 madde elenmiş, 4 madde de düzeltilmiş ve toplam 43 madde taslak ölçüğe alınmıştır.

Madde havuzundan uzmanlarca seçilen 43 tutum maddesinden oluşan “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum” , “Kısmen Katılıyorum” , “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5’li likert tipinde taslak olarak hazırlanan ölçekte yer alan ifadelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir olup olmadığının görülmesi için 144 ortaokul öğrencisine ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüş ve uygulamalar aşamasında öğrencilerden gelen sorular değerlendirmeye alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden hareketle ve elde edilen verilerin analizi sonucunda 9 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. 34 maddelik deneme ölçüğünün madde düzeltme çalışmaları ve ölçekte bulunan maddelerinin hepsinin hedef kitledeki bütün öğrenciler tarafından tam ve net olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için ön uygulamanın yapıldığı okullarda okuyan, bu uygulamaya katılmayan ve bir önceki yılda Türkçe ders notu orta düzeyde olan üç 7.sınıf öğrencisi tesadüfi bir şekilde seçilmiştir. Bu öğrencilerle birebir çalışılarak deneme ölçüğündeki maddeler öğrencilere teker teker sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilere okudukları her maddeden sonra o maddeyle ilgili anlayıp anlamadıklarını ölçen sorular sorulmuş ve açıklamalar yaptırılmıştır. Uygulama sonucunda öğrenciler maddeleri anladıklarını belirtip aynı yönde açıklamalar yapmıştır, yalnızca bir maddeyi üç öğrencinin de farklı yorumladıkları görülmüş ve bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 25’i olumlu, 8’i ise olumsuz ifadelerden oluşan toplam 33 maddelik ölçek deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir.

Deneme ölçüğünün asıl uygulamasını yapmak için Ankara ili merkezinde bulunan 5 farklı okulda öğrenim gören 364 ortaokul (6-7-8) öğrencisine ulaşılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalardan önce ölçek hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve sorular öğrencilere tek tek okunmuştur.

Uygulamadan sonra toplanan veriler incelenmiş ve eksik ya da fazla işaretleme gibi problemlerin tespit edildiği 19 ölçek değerlendirme dışında bırakılmıştır. Değerlendirme, 6.sınıftan 114; 7.sınıftan 118, 8.sınıftan 113 öğrenci olmak üzere toplam 345 öğrenciden alınan veri üzerinden yapılmıştır.

Alınan bu verilerden hareketle, açıklayıcı faktör analizi ve madde ayırt edicilik yapılarak ölçeğin güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 30 maddelik dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için madde toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Bu korelasyon test maddelerinden alınan puanlarla testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliği yüksektir (Büyüköztürk, 2007). Yapılan analiz sonucunda hiçbir maddenin toplam puan korelasyonununun 0.30'un altında kalmadığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Madde Analizi

Denemelik Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	Madde Toplam Korelasyonları
2	1	,436
3	2	,378
6	3	413
8	4	,353
12	5	,554
16	6	,432
17	7	,590
20	8	,451
21	9	,426
22	10	,375
24	11	436
26	12	,511
27	13	,605
28	14	,446
29	15	,464
30	16	,471
32	17	,578
4	18	,474
5	19	,316
9	20	,395
10	21	,489
25	22	,398

11	23	,479
13	24	,527
18	25	,409
23	26	,302
7	27	,401
19	28	,336
31	29	,519
33	30	,484

Daha sonra ölçeğin güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Güvenilirlik katsayısını hesaplama yolları, değişkenlerin türüne, kaynağına, uygulama sayısına göre farklılık gösterir (Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). Hesaplama yolunun farklılığı (Bock, Aitkin, 1981:443), güvenilirlik katsayısının yorumsal anlamını da değiştirir. Güvenilirlik katsayısı, tesadüfî hatalardan arınlık derecesidir ve ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının bilgisini verir. Güvenirlilik, 0 ilâ +1 arasında değişen değerler alır ancak; +1'e yakın değerler alması istenir (Andrich,1989: 8). Güvenilirlik katsayısının 0,70'den fazla olması istenen bir sonuçtur. Ölçme aracının her bir maddesi 1 ilâ 5 arasında likert tipi ölçeklendiğinden iç tutarlılık katsayısını hesaplayabilmek için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,824 çıkmıştır. Özdamar (2004)'a göre Cronbach Alpha katsayısı 0.80 ile 1.00 arasında olan ölçeğin güvenirliliği yüksek derecededir. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce örneklemin analiz için uygunluğunu test eden Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett değerleri Tablo 21'de verilmiştir.

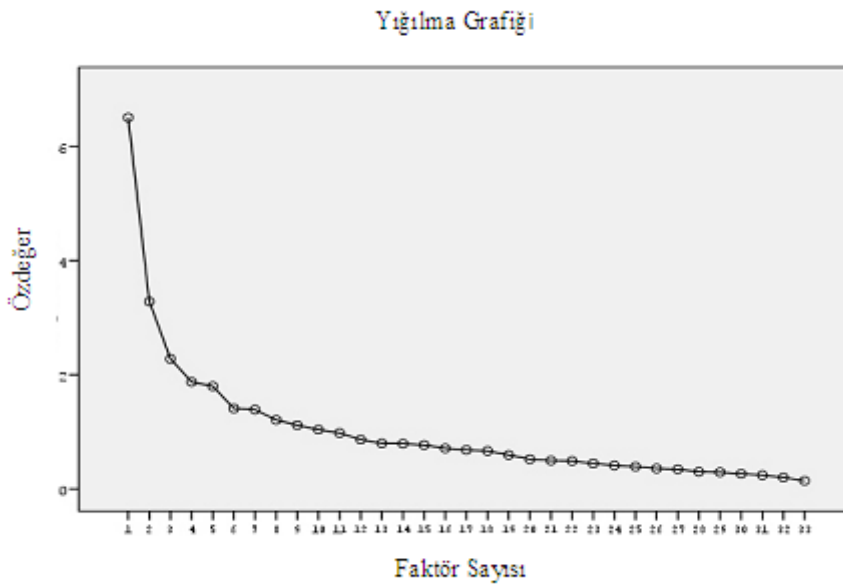
Tablo 22: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

KMO		.773
Küresel Barlett Testi	Ki-Kare	1652,796
	Sd	528
	p	,000

Yukarıdaki tabloda KMO değerinin .77 olduğu görülmektedir. Kaiser-meyer-olkin örneklem yeterliliği istatistiğinin 0,50 üzerinde çıkması verilerin örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Hutcheson, Sofroniou, 1999; Osborne, J. W., & Costello, A. B, 2004). Bu değere göre faktör analizi yapmak için örneklem

büyükliğünün yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bartlett testi ise $p= 0.000$ şeklinde anlamlı bulunmuştur. Bartlett's küresellik testi ki kare değeri verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Elde edilen oran yükseldikçe veri setinin faktör analizi için uygunluğu da bir o kadar artar. Dolayısıyla, bu verilerin korelasyon matrisi için faktör analizine uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

Faktör analizine uygun olduğu kanıtlanan veri setine temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.



Şekil 6: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Yığılma Grafiği

Döndürülmüş faktör analizinde Varimax yöntemi kullanılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde özdeğeri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir. Faktör yükleri incelenirken minimum değer olarak .45 kabul edilmiştir. Ayrıca yığılma grafiğinin kırılma noktası da eldeki yapıyı belirlemede etkili olmuştur.

Toplam varyansın %50,623'ünün açıklandığı 6 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Faktör yükü .45'in altında olan 1 ve 15. maddeler ve kuramsal olarak anlamlı kümelenmediği için de 14. madde ölçekten çıkarılmıştır. Toplam 30 madde ölçeğe alınmıştır.

Döndürme işleminden sonra ölçekten madde çıkarılmış ve tekrar faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansın %48,729'unu açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Sosyal bilimlerde toplam açıklanan varyansın en az % 45 olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2001). Döndürme sonrası ölçekteki 17 maddenin birinci faktör,

5 maddenin ikinci faktör, 4 maddenin üçüncü faktör, 4 maddenin dördüncü faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Tablo 23'te seçilen maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 23: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğine Seçilen Maddelerin Faktör Yükleri

Denemelik Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4. Faktör
2	1	,534			
3	2	,459			
6	3	,509			
8	4	,674			
12	5	,640			
16	6	,522			
17	7	,632			
20	8	,609			
21	9	,584			
22	10	,463			
24	11	,563			
26	12	,577			
27	13	,603			
28	14	,451			
29	15	,649			
30	16	,579			
32	17	,605			
4	18		,731		
5	19		,597		
9	20		,562		
10	21		,598		
25	22		,589		
11	23			,553	
13	24			,622	
18	25			,462	
23	26			,631	
7	27				,799
19	28				,837
31	29				,467
33	30				,614
		Dinlemeyi Gerekli Görme	Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Dinleme Güçlüğü	Etkili Dinleme Alışkanlığı

Tablo 23'te görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ,451 ile ,837 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2007)'e göre ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüdür.

Dört faktörlü ölçeğin yapısı incelendiğinde birinci faktördeki on yedi maddenin “dinlemeyi gerekli görme”yi, ikinci faktördeki maddelerin “dinlemedeki bireysel farklılıklar”ı, üçüncü faktördeki dört maddenin “dinleme güçlüğü”nü, dördüncü faktördeki dört maddenin de “etkili dinleme alışkanlığı”nı içerdiği görülmüştür.

Yapılan analizler sonunda ölçeğin bütün maddelerinin dinlemeye yönelik olumlu ve olumsuz tutuma sahip olan öğrencileri tespit ettiği görülmüştür. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının, iç tutarlılık katsayısının, varyans açıklama oranının ilgili literatür incelendikten sonra edinilen bilgilere göre de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Toplam 30 maddeden oluşan Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinde 7 olumsuz ve 23 olumlu madde yer almaktadır. Hazırlanan bu ölçekten en yüksek 150, en düşük 30 puan alınabilir.

3.3.2. Marmara Öğrenme Stili Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin uygulama öncesi öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri temelinde hazırlanan “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” (Ek-1) uygulanmıştır. Şimşek (2007) tarafından geliştirilen ölçek (Ek-2), Dunn ve Dunn öğrenme stilleri ölçeğinin teorik alt yapısı dikkate alınarak hazırlanmıştır. 94 maddelik bu ölçeğin her bir maddesi ölçmek istediği alt boyutla ilgili durumları belirlemektedir. Ölçek aşağıdaki tabloda belirtilen temel uyarıcılar ve buna ilişkin alt boyutların bir kısmına ilişkin öğrenme tercihlerini ortaya koymaktadır.

Tablo 24: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Temel ve Alt Boyutları

Temel boyutlar	Alt boyutlar			
Çevresel	Ses	Işık	Sıcaklık	Oturma biçimi
Duyusal	Motivasyon	Güvenirlilik	Sorumluluk	Yapısallık
Sosyolojik	Bireysel Grup	İkili Üçlü Grup	Takım	Yetişkinle öğrenme Çeşitli yollarla öğrenme
Fizyolojik	Algısal (Görsel,İşitsel,Dokunsal)	Yiyecek	Zaman	Hareketlilik

Ölçeğin algısal alt boyutunu oluşturan 27 maddelik kısmı araştırmada kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler soru değildir ve tek bir cevabı bulunmamaktadır. Ölçeğin uygulandığı öğrenci kendisini en iyi anlattığını düşündüğü seçeneği “evet” diyerek işaretlemiş; kendisine uygun olmayanı da “hayır” cevabını işaretleyerek belirtmiştir. Maddelerin tercih ve tercihin tersi ifadelerden oluşmasına

dikkat edilmiştir. Sonuçlar analiz edilirken bireyin öğrenme stilleri ile ilgili tercihlerini belirten maddelere verdiği cevaplar kullanılmıştır. Kendini en iyi anlattığını düşündüğü durumları seçmesi ile oluşan veriler yardımıyla bireyin “Kişisel Öğrenme Profili” çıkarılmıştır. Bu profil öncelikle öğrencinin kendisini öğrenme özellikleri açısından tanımasını aynı zamanda öğretmen ve ebeveynlerinin de tanıyıp yardımcı olmasını sağlamaktadır. Bireyin “algısal” boyuta ilişkin güçlü ve zayıf tercihleri yer alan profilde algısal boyutu oluşturan 27 maddenin 9 maddesi görsel, 9 maddesi işitsel, 9 maddesi ise dokunsal alanla ilişkilidir.

9-11 yaş grubu ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, araştırmada 11-13 yaş grupları için kullanılacağından bu yaş grubuna uygunluğunu tespit etmek amacıyla geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma için Ankara ili merkezinde bulunan 3 farklı okulda öğrenim gören 321 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamadan sonra toplanan ölçekler incelenmiş ve yanlış ya da eksik doldurulduğu tespit edilen 18 ölçek değerlendirme dışında bırakılmıştır. Değerlendirme çalışmaları 303 ölçek üzerinden yapılmıştır.

Ölçeğin güvenirliği için madde toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonu .30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliği yüksektir (Büyüköztürk, 2007). Yapılan analiz sonucunda madde toplam puan korelasyonu ,30 değerinden düşük maddelerin olmadığı görülmüştür. 27 maddenin de yüksek güvenirlik değerinde olması nedeniyle ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Ölçeğin güvenirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ve tümüne yönelik hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,814 çıkmıştır. Her bir boyuta ilişkin Cronbach Alpha değerleri de aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 25: Marmara Öğrenme Stili Envanterinin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçülmek istenen alt boyut	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
Görsel	9	,909
İşitsel	9	,890
Dokunsal	9	,802
Ölçek Toplamı	27	,814

Tablo 25 incelendiğinde görsel öğrenme alanı alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,909; işitselin ,890 ve dokunsal alanın ,802 olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise 0.814'tür. Bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerliliği çalışması için faktör analizi çalışmalarını yapmadan önce ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun göstergesi olan Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.778 olarak bulunmuştur. Aşağıdaki tabloda bu araştırmada kullanılan maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 26: Marmara Öğrenme Stili Envanterinin Faktör Yükleri

Maddeler	Görsel Öğrenme Tercihi	İşitsel Öğrenme Tercihi	Dokunsal Öğrenme Tercihi
1	,73		
2	,62		
3	,49		
4	,86		
5	,86		
6	,73		
7	,59		
8	,77		
9	,55		
10		,76	
11		,85	
12		,58	
13		,85	
14		,63	
15		,72	
16		,56	
17		,66	
18		,59	
19			,79

20	,51
21	,58
22	,74
23	,67
24	,90
25	,91
26	,92
27	,69

Tablo 26'ta görüldüğü gibi ölçekteki maddelerin faktör yükleri ,49 ile ,92 arasında değişim göstermektedir. Büyüköztürk (2007)'e göre madde seçimi için ölçekteki maddelerin faktör yükü değerlerinin 0.45 ya da 0.45'ten daha yüksek olması iyi bir ölçüdür.

3.3.3. Başarı Testleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerinin ölçülmesi için iki adet dinlediğini anlama başarı testi kullanılmıştır. Bunlar “Öyküleyici Metin Başarı Testi” ve “Bilgilendirici Metin Başarı Testi”dir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında dinlediklerini anlama başarılarının ölçülmesi için kullanılan başarı testlerinden “Öyküleyici Metin Başarı Testi” için metne yönelik olarak 14 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda üç soru testten çıkartılmış, bazı soruların da madde köklerinde ve seçeneklerinde düzenlemeler yapılmıştır. “Öyküleyici Metin Başarı Testi”nin deneme uygulaması için Ankara ili merkezinde bulunan üç okulda 124 yedinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Test uygulanırken metin araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuştur. Daha sonra öğrencilerden, dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiştir.

Deneme uygulaması sonucunda öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelenip doğru cevaplar “1”, yanlış cevaplar ise “0” olarak puanlanmıştır. “Öyküleyici Metin Başarı Testi”nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda her madde için madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi hesaplanmıştır. Madde güçlüğü ve ayırt ediciliği düşük olan sorular testten çıkarılmış 14 soruluk ölçme aracı 12 soruya düşürülüp uygulama için son şeklini almıştır.

Testin güvenilirliği kalan 12 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Öyküleyici Metin Başarı Testinin KR-20

güvenirlilik katsayısı .80'dir. Öyküleyici Metin Başarı Testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında dinlediklerini anlama başarılarının ölçülmesi için kullanılan başarı testlerinden ikincisi “Bilgilendirici Metin Başarı Testi”dir. Bu test için 13 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve onlardan gelen görüşler doğrultusunda düzenlenip deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir.

“Bilgilendirici Metin Başarı Testi”nin deneme uygulaması için Ankara ili merkezinde bulunan üç okulda 124 yedinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Test uygulanırken metin araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuştur. Daha sonra öğrencilerden, dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiştir.

Deneme uygulaması sonucunda öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelenip doğru cevaplar “1”, yanlış cevaplar ise “0” olarak puanlanmıştır. Bilgilendirici Metin Başarı Testinin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda her maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeksine bakılmıştır. Madde gücüğü ve ayırt ediciliği düşük olan sorular çıkarılıp madde köklerinde problem olan sorular düzeltilmiştir. 13 sorudan oluşan ölçme aracı 10 soruya düşürülerek teste son hâli verilmiştir.

Testin güvenirliği kalan 10 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. “Bilgilendirici Metin Başarı Testi”nin KR-20 güvenirlik katsayısı .85'tir. Bu sonuçlara göre testin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Ön uygulama esnasında öğrenciler soruları bir ders saatinde rahatlıkla cevaplamışlardır, bu sebeple gerçek uygulamada süre bir ders saati olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, her iki grubun öğrencisine de “Öyküleyici Metin Başarı Testi”, “Bilgilendirici Metin Başarı Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bunlardan aldığı puanlar ön test puanları olarak hesaplanmıştır. Deney grubuna uygulama süreci sona erdiğinde de

ikinci aşamada, ön test olarak uygulanan testler tekrar deney ve kontrol grubuna uygulanıp elde edilen veriler de son test puanları olarak değerlendirilmiştir.

3.4.1.Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubuyla öğrenme stillerine yönelik dinleme etkinliklerini içeren bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulamaya başlamadan önce hazırlanan ders etkinliklerinde çıkabilecek sorunları tespit etmek amacıyla Atatürk İlköğretim Okulunda bir ay süreyle pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında herhangi bir problemle karşılaşmadığı öğretmen tarafından belirtilmiş, öğrencilerden ve öğretmenlerden olumlu dönütler alınmıştır.

Deney grubunda yapılan uygulamalar, araştırmacı tarafından yürütüldüğünde süreçte ve sonuçta hem araştırmacı kaynaklı bir etki oluşabileceği, hem de sınıfın doğal ortamının bozulacağı düşünüldüğü için uygulamalar ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Bu sebeple ders öğretmenine araştırma öncesinde yapılacak çalışmanın amacı, içeriği ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gerekenler hakkında bilgiler verilmiştir. Öğretmenle süreç boyunca görüşülmüş ondan gelen dönütlere göre de değerlendirmeler yapılmıştır. Derste yapılacak etkinlikler uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından planlanarak uygulama derslerinden önce ders öğretmenine verilmiştir. Deney grubu sınıf ortamının bazı etkinliklerde farklı oturma düzenine sahip olması gerektiğinden buna yönelik bilgiler de öğretmene uygulama öncesi iletilmiştir.

Uygulama sürecine başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Kişisel Bilgi Formu”, “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği”, “Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Belirleme Listesi”, “Öyküleyici Metin Başarı Testi”, “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” ve “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” testleri uygulanmıştır. Yapılan bu ön testlerden sonra deney grubu öğrencilerine ders öğretmenleri tarafından öğrenme stilleri ve buna yönelik yapılacak etkinliklerle ilgili hazırlık dersleri verilmiştir. Uygulama süreci bittiğinde de hem deney hem kontrol grubuna ön test olarak uygulanan testler tekrarlanmıştır. Verilen eğitim süreci, bilgilendirme aşaması ve ön-son testlerin uygulandığı haftalar hariç 14 hafta sürmüştür, araştırma toplamda 18 haftadır. Haftada bir olmak üzere toplam 14 etkinlik uygulanmıştır. Uygulanan etkinlikler sınıftaki öğrencilerin öğrenme alanlarına (görsel-işitsel-dokunsal) göre hazırlanmıştır ama sınıfta etkinlikler yapılırken öğrenciler öğrenme tercihlerine göre dışarıda bırakılmayıp bütün

etkinliklere dâhil edilmişlerdir. Araştırmada uygulanan etkinliklerin tümü dinleme becerisinin geliştirmesine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilere her etkinlikte dinlediklerine yönelik hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğretmenin verdiği yönergelere göre bu etkinliklerin yapılması sağlanmıştır.

Deney grubuna uygulanan etkinlikler şu şekildedir:

İşitsel ve dokunsal öğrenme tercihlerine yönelik olan birinci etkinlikte, öğretmen üzerinde soy ağacı yazan ve boş bir şablonun bulunduğu bir kâğıt dağıtır, bu kâğıdı incelemelerini isteyip bu şablonun ne ile ilgili olabileceğiyle ilgili yorumlar yaptırır ve sonrasında nasıl dolduracaklarını anlatarak etkinliği yapabilmeleri için onlara akrabalık ilişkileri ile ilgili cümlelerin olduğu bir ses kaydı dinletir. Şablonu doldurduktan sonra yine dinledikleri metinden hareketle boşluk doldurma soruları sorulur ve uygulama bittikten sonra sorular birlikte cevaplanıp kontrol edilir. Etkinliğin hazırlanmasında Doğan'ın (2011) Dinleme Eğitimi adlı kitabından yararlanılmıştır.

İkinci etkinlik görsel ve dokunsal öğrenme tercihi olan öğrenciler için hazırlanmıştır ve tahmin yürütme, ayrıntıyı yakalama, dikkatini yoğunlaştırma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere üzerinde dinleyecekleri metinle ilgili resimler olan bir kâğıt dağıtılmıştır. Metni dinlemeden önce resimlerle ilgili yorumlar yaptırılmıştır. Sonrasında metin bir kez dinletilip resimleri olayın oluş sırasına göre numaralandırmaları istenmiştir.

Dokunsal öğrenme stiline dayalı üçüncü etkinlikte, öğrenciler ikili, üçlü gruplar hâlinde tahtaya çıkararak öğretmenin verdiği konu çerçevesinde alfabenin ilk harfinden başlayarak sırayla bu konu üzerinde karşılıklı konuşurulmuştur. A harfiyle başlayan cümleye karşılık karşıdaki öğrenci konuyla ilgili b harfiyle başlayan bir cümleyle karşılık verir. Bu şekilde z harfine gelene kadar diyalogu devam ettirirler. Süreçte beden dillerini vb. kullanarak canlandırmalar da yaptırılmıştır. Diyalogu dinleyen öğrencilerin de grupların konuşmalarıyla ilgili notlar tutması istenip etkinlik sonunda değerlendirmeler yapılmıştır.

İşitsel ve dokunsal öğrenme stiline yönelik hazırlanan dördüncü etkinlikte öğrencilere boş bir kâğıt dağıtılmıştır ve öğretmen tarafından bazı cümleler okunmuştur. Okunan bu cümlelere göre öğrenciler kâğıdı doldurmuşlardır. Öğretmen, verilen

yönergelerle oluşması gereken şekli öğrencilere gösterip kendi çizimlerini kontrol etmelerini sağlamıştır. Bu şekli kullanarak yeni bir uygulama daha yapacaklarını belirtip karışık kelimeler okuyacağını bu kelimeleri çizdikleri şekildeki uygun yerlere yazmalarını istemiştir. Uygulama sonunda cevaplar kontrol edilmiştir.

Beşinci etkinlik bütün öğrenme stillerine yönelik uygulamaları içermektedir. Sınıfın duvarlarına İstanbul'la ilgili birkaç resim yapıştırılmış ve bir şarkı dinletilmiştir. Öğrencilerin resimlerden ve şarkının sözlerinden hareketle bahsedilen yerin neresi olduğunu tahmin etmeleri sağlanmıştır. Doğru tahmin ettiklerinde tahtaya metinle ilgili hazırlanmış görseller yapıştırılmıştır. Sonrasında yapacaklarıyla ilgili yönergeleri verip az önce tahmin ederek buldukları şehri anlatan bir metin dinletilmiştir. Dinlerken not almaları da istenmiştir. Sonra herkese yeşil veya turuncu zarf dağıtılmıştır. Yeşil zarflarda resimler, turuncu zarflarda okunan metinden bölümler vardır. Önce zarfları açıp bakmaları istenmiş sonra içlerinden biri seçilmiştir. Seçilen öğrenci zarfından çıkan metni okumuş ve bu metinle ilgili resim kimdeyse o öğrenci ayağa kalkıp zarfındaki resmi diğerlerine göstermiştir. Uygulama zarflar bitene kadar devam etmiştir. Uygulama sonrasında değerlendirilmeler yapılmıştır. Materyal hazırlanırken Bilim Çocuk dergisinin 147. sayısından yararlanılmıştır.

Görsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik hazırlanan altıncı etkinlikte uygulama süreciyle ilgili bilgiler verildikten sonra öğrencilere kek tarifi yapımını gösteren bir video seyrettirilmiştir. Videodan seyrettikleri tarif bittikten sonra öğrencilere videodakilerle ilgili hazırlanmış bulmaca dağıtılıp çözmeleri istenmiştir. Verdikleri cevaplar kontrol edilmiş sonra da kek yapımında kullanılan malzemelerin neler olduğu hangi malzemelerin ne ölçüde kullanıldığı, fırının sıcaklığı, kaç dakikada piştiği gibi sorular sorulmuştur. Etkinlik hazırlanırken Bilim Çocuk dergisi 157. sayıdan yararlanılmıştır.

Yedinci etkinlik işitsel-dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler için hazırlanmıştır. Öğrencilere çeşitli soruların yazılı olduğu bir kâğıt dağıtılıp bu soruları bir kere okumaları istenmiştir. Sorulardan hareketle konuyla ilgili tahminlerde bulunmaları sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilere radyo tiyatrosu dinletilerek sorular cevaplatılmış diğer uygulama için boş kâğıt dağıtılmıştır. Bu kâğıda tiyatroyu dinlerken hissettiklerini ya da zihinlerinden geçenleri çizmeleri istenmiş sonrasında da bu resimlerle ilgili konuşulmuştur.

Bütün öğrenme alanlarına yönelik hazırlanan sekizinci etkinlikte öğrencilere Nasrettin Hoca'ya ilgili resimler gösterilip tanıyıp tanımadıkları sorularak öğrencilerin bildiklerini sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmıştır. Üzerinde karışık resimlerin olduğu etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. İki tane fıkra dinletilip kâğıttaki resimleri olayın oluş sırasına göre numaralandırmaları istenmiştir. Doğru cevaplar verildikten sonra dokunsal öğrenciler için canlandırma etkinliği yaptırılmıştır. Öğrenciler seçilip az önce dinledikleri fıkraları canlandırmalarını istenmiştir.

Dokuzuncu etkinlik işitsel-görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için planlanmıştır. Sınıfa iletişimle ilgili resimler getirilmiş ve bunlar hakkında konuşulup seyredilecek videoya ilgili soruların bulunduğu kâğıt dağıtılmıştır. Kâğıdı incelemeleri için verilen sürenin ardından iletişim konulu bir çizgi film seyredilmiş ve kâğıttaki boş yerleri bu çizgi filme göre doldurmaları istenmiştir.

Bütün öğrenme stillerine yönelik hazırlanan onuncu etkinlikte ikili grup çalışması yaptırılmıştır. Yemek pişirmenin geçmişten günümüze hangi süreçlerden geçtiğini anlatan kısa bir metin dinletilmiştir. Metin dinletildikten sonra her sıraya boş bir kâğıt, içinde dinlenen metindeki olaylarla ilgili küçük resimler olan bir zarf ve yapıştırıcı verilmiştir. Resimleri incelemeleri için verilen sürenin bitiminde her ikili elindeki bu resimleri dinledikleri metindeki olayın oluş sırasına göre dağıtılan kâğıda yapıştırmıştır. Metin ikinci kez dinletilip öğrencilerin kendi uygulamalarını değerlendirmeleri sağlanmıştır. Doğru sıralama gösterilip en kısa sürede doğru yapan ikili de ödüllendirilmiştir. Materyaller hazırlanırken Bilim Çocuk dergisi 157.sayıdan yararlanılmıştır.

On birinci etkinlik işitsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler için planlanmıştır. Öğrencilere bir hikâyeye okunup hikâyeye bittikten sonra akıllarında kalan imgeleri yazmaları istenmiştir. Herkese not aldıklarını söyleme fırsatı verilmiş sonra da sınıf üçerli gruplara bölünmüştür. Her grup metinden üç imge belirleyip onu tek karede donarak görselleştirmiş diğer gruplar da bu imgelerin neler olduğunu bulmaya çalışmıştır. Öğretmen önce kendisi yaparak örneklendirmiştir.

On ikinci etkinlikte bir metinden hareketle bütün öğrenme stillerine yönelik uygulamalar hazırlanmıştır. Etkinliği yapacağı günden önce öğrencilerden kendileri için önemli olan bir nesnenin ya resmini ya da kendini sınıfa getirmeleri istenmiştir. Metni okumadan önce sınıfa "Mendilimde Gül Oya" türküsünden bir bölüm dinletilip

mendille ilgili hazırlanmış görseller gösterilmiş ve bunlar hakkında konuşulmuştur. Metinle ilgili hazırlanmış etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılmış, metin dinletilmiştir. Cevaplamaları için biraz süre verilip metin tekrar okunmuş öğrencilerin cevaplarını kontrol etmeleri sağlanmıştır. Değerlendirmeden sonra öğretmenin sınıfa getirdiği mendile metinde anlatılanlara göre şekil verip sınıfta canlandırma yaptırılmıştır. (“Tarlada çalışırken uzunlamasına katlar, gömleğinin yakasına dolardı”, “halay çekilir”). İlk şekli de öğretmen yaparak öğrencilere örnek olmuştur. Son olarak da metinden mendilin kullanım şekillerinden ilgilerini çekenleri seçip kâğıda çizmeleri ve bunları diledikleri şekilde boyamaları istenmiştir. (Akan suyun üstüne mendili serip su içen biri vb.) Dedemin mendilinde estetik dinleme türünde kullanılan zihinde resmini çizme stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejide öğrenciler dinleme sürecinde kimi zaman ayrıntıların hepsini kimi zaman da anahtar kelimelerin veya metinde geçen olayların resmini zihinlerinde çizerler. Bu çizilen resimler öğrencinin metin içinde yaşananlara dâhil olmasını sağlar (Cunningham ve Shagoury, 2005:51).

On üçüncü etkinlik işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere yöneliktir. Sınıftan gönüllü bir öğrenci seçilmiştir. Diğer öğrenciler sınıf dışına çıkarılmıştır. Sınıftaki öğrenciye kısa bir hikâye okunmuştur. Daha sonra sırayla dışardaki öğrenciler içeriye alınmaya başlanmıştır. İlk öğrenci dinlediği hikâyeyi içeriye gelen 2. öğrencinin kulağına anlatıp yerine oturur. 3. öğrenci gelir ve bu sefer 2. öğrenci hikâyeyi 3. öğrencinin kulağına anlatır bütün öğrenciler uygulamaya katılana kadar süreç bu şekilde devam etmiş ve en son öğrenciden ne anlatıldığını söylemesi istenmiştir. Öğretmen 1. öğrenciye okuduğu metni sınıfa okuyup ilk ve son öğrencinin anlattıklarını karşılaştırmalarını sağlamıştır. Buradan hareketle de dinleme sürecinde nelere dikkat edeceklerine dair sorular sorulmuştur.

On dördüncü etkinlik işitsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler için hazırlanmıştır. Sınıftaki her öğrenciye bir zarf verilmiştir. Bu zarfların içine dil bilgisi kurallarına yönelik sorular ve cevaplar yazılmıştır. Herkes önce zarfının içindeki yazıyı okumuştur, sonrasında ilk olarak zarfında soru olan öğrenci kaldırılıp sorusu okutulmuş elinde bu sorunun cevabı olan öğrenci kalkıp cevabı söylemiştir. Eğer yanlış cevapsa öğretmen kısa devre diyerek soruyu tekrarlatmıştır. Doğru cevabı veren öğrenci istediği arkadaşının adını söylemiştir. Adı söylenen öğrenci kalkıp zarfındaki soru ya da cevabı okuyup eğer cevapsa sorusunun bulunduğu öğrencinin kalkmasını beklemiştir. Bu şekilde zarflardaki soru cevaplar eşleşene kadar etkinlik devam etmiştir.

Deney grubunda yapılan bu uygulamalar 14 hafta sürmüştür. Öğretmen uygulamaları sınıf mevcudunun tam olduğu zamanlarda yapmaya özen göstermiştir. Bu süreçte kontrol grubunun ders işleyişine müdahale edilmemiş, dersler Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada kesikli ve sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak verilerin analizinde hangi istatistik testlerinin kullanılacağını belirlemek için deney ve kontrol gruplarının her bir ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk (2007) normallik dağılımını incelerken gruptaki öğrenci sayısının 50'den az olması durumunda Shapiro-Wilk testinin kullanılacağını ifade etmiştir. Bu açıklamalar dikkate alınarak Shapiro Wilk Testi uygulanmış, değişkenlerin normal dağılım göstermediği bu testin sonucunda tespit edilmiştir. Hem değişkenlerin normal dağılım göstermemesi hem de gruplarda bulunan öğrenci sayılarının 30'dan az olmasından dolayı (Deney: 16; Kontrol: 15) araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testleri, dinlemeye yönelik tutum ön testleri ve son testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için (iki grup karşılaştırılmasında) "Mann Whitney U-Testi" uygulanmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Wilcoxon testi uygulanmıştır. Analizler yapılırken SPSS paket programından yararlanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma gruplarıyla yapılan uygulamalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Başarı Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için gruplara, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında “Öyküleyici Metin Başarı Testi” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı Wilcoxon ve Mann Whitney U testi yapılarak analiz edilmiştir.

Tablo 27: Deney Grubuna Ait Öyküleyici Metin Başarı Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,54*	,000
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 27’de deney grubu öğrencilerinin Öyküleyici Metin Başarı Testi ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z= 3,54$; $p< ,05$). Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki bütün öğrencilerin puanının artmış olduğu görülmektedir (pozitif sıra). Bu bulguya göre öğrenme stillerine dayalı hazırlanan dinleme etkinliklerinin Türkçe öğretim programındaki dinleme çalışmalarına göre öğrencilerin öyküleyici türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 28: Kontrol Grubuna Ait Öyküleyici Metin Başarı Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3,00	12,00	1,34*	,180
Pozitif Sıra	1	3,50	3,00		
Eşit	10	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 28'de kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin dinlediğini anlama testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tabloya göre kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z= 1,34$; $p> ,05$). Son testte; kontrol grubundaki toplam 15 öğrenciden 1'inin puanı artmış (pozitif sıra), 10'unun eşit kalmış (eşit), 4'ünün de düşmüştür (negatif sıra). Kontrol grubunun puanlarından hareketle Türkçe öğretim programına göre yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı söylenebilir.

Tablo 29: Deney ve Kontrol Grupları Öyküleyici Metin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	16	16,81	269,00	107,00	,594
	Kontrol	15	15,13	227,00		
Son test	Deney	16	23,50	376,00	,000	,000
	Kontrol	15	8	120,00		

Tablo 29'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin başarı testi ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre, deney grubu öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 16,81; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 15,13'tür. Öyküleyici Metin Başarı Testi ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=107,00$; $p> ,05$).

Son testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 23,50; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 8'dir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi

başarı testi sıra ortalaması 16,81 iken bu değer uygulama sonrasında 23,50 olarak büyük oranda bir artış göstermiştir. Kontrol grubunun puanı ise 15,13 iken 8'e düşmüştür. Sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metin başarı testi puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= ,000$; $p< ,05$).

4.2. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Başarı Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için uygulama süreci öncesinde ve sonrasında “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanlar arasındaki fark olup olmadığı Wilcoxon ve Mann Whitney U testi yapılarak analiz edilmiştir.

Tablo 30: Deney Grubuna Ait Bilgilendirici Metin Başarı Testi Ön Test

Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	3, 58*	,000
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 30'a göre deney grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z= 3,58$; $p< ,05$). Son test yani pozitif sıra sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki bütün öğrencilerin puanının artmış olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğrenme stillerine dayalı hazırlanan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede, Türkçe öğretim programındaki dinleme çalışmalarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 31: Kontrol Grubuna Ait Bilgilendirici Metin Başarı Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	3,60	18,00	1,66*	,096
Pozitif Sıra	1	3,00	3,00		
Eşit	9	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloya göre kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z= 1,66$; $p> ,05$) Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermemiştir. Sadece 1 öğrencinin puanı artmış, 9 öğrencinin puanı bir değişim göstermeyip eşit kalmış, 5 öğrencinininki de düşmüştür. Bu bulgulardan hareketle sadece Türkçe öğretim programına göre yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı söylenebilir.

Tablo 32: Deney ve Kontrol Grupları Bilgilendirici Metin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Ön test	Deney	16	16,50	264,00	112,00	,734
	Kontrol	15	15,47	232,00		
Son test	Deney	16	23,19	371,00	5,00	,000
	Kontrol	15	8,33	125,00		

Tablo 32'ye göre, deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 16,50; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 15,47'dir. Uygulama öncesi deney ve kontrol grupları bilgilendirici metin başarı testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=112,00$; $p> .05$).

Tabloda da görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi başarı testi sıra ortalaması 16,50 iken bu değer uygulama sonrasında 23,19 olarak büyük oranda bir artış göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi sıra ortalama puanı 15,47 iken bu değer son testte 8,33 olarak belirlenmiştir. Bu durumda, bilgilendirici metin başarı testi puan sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin

başarılarında önemli oranda bir artış gözlenirken; kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında ise bir düşüş tespit edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin başarı testi puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= 5,00$; $p< ,05$). Bu bulgular öğrencilerin dinleme becerisi başarılarının uygulanan deneysel işleme bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33: Deney Grubuna Ait Başarı Testleri Toplam Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,51*	,000
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 33'e göre deney grubunun hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin başarı testinden aldığı ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z= 3,51$; $p< ,05$). Pozitif sıra sonuçlarına göre deneysel işlem sonrası gruptaki bütün öğrencilerin puanları artmıştır. Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinlediklerini anlamalarında önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 34: Kontrol Grubuna Ait Başarı Testleri Toplam Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	3,50	17,50	1,63*	,102
Pozitif Sıra	1	3,50	3,50		
Eşit	9	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloya göre kontrol grubunun başarı testlerinden aldığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z= 1,63$; $p> ,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testlerinden aldıkları son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermemiştir. Sadece 1 öğrencinin puanı artmış, 9 öğrencinin puanı bir değişim göstermeyip eşit kalmış, 5 öğrencinininki de düşmüştür. Bulgular, kontrol grubundaki

öğrencilerin aldıkları eğitimin dinleme becerisini geliştirmede çok fazla etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 35: Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testleri Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	16	16,69	267,00	109,00	,656
	Kontrol	15	15,27	229,00		
Son test	Deney	16	23,50	376,00	,000	,000
	Kontrol	15	8,00	120,00		

Tablo 35'e göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi öyküleyici ve bilgilendirici metin başarı testleri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U=109,00$; $p> .05$). Son test puanlarına bakıldığında ise uygulama öncesi başarı testi sıra ortalaması 16,69 olan deney grubunun uygulama sonrası sıra ortalamasının 23,50'ye yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi sıra ortalama puanı 15,27 iken bu değer son testte 8,00 olarak belirlenmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının öyküleyici ve bilgilendirici metin başarı testleri ön test ve son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($U=,000$; $p< .05$).

Bu bulgu; öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunun bir delili sayılabilir. Yani deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama testinden aldıkları puanları, uygulanan deneysel işlemin sonucunda değişmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin başarı testinden aldıkları puanlarındaki bu farklılıkların öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan dinleme eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan eğitimin, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmede önemli olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek için gruplara, uygulama öncesinde ve sonrasında "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama

öncesinde ve sonrasında ölçekten aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı Wilcoxon ve Mann Whitney U testi yapılarak analiz edilmiştir.

Tablo 36: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 1. Faktör

“Dinlemeyi Gerekli Görme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,52*	,000
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 36’da deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinde 1. faktör olan Dinlemeyi Gerekli Görme’ye yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z= 3,52$; $p < ,05$). Öğrencilerin pozitif sıra puanlarına bakıldığında deney grubundaki toplam 16 öğrencinin de puanlarının arttığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin öğrenme stili göz önüne alınarak dinleme eğitimi verildiğinde onların dinlemedeki bireysel farklılıkları da dikkate alınmış olduğundan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları da olumlu yönde etkilenmektedir denilebilir.

Tablo 37: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 1. Faktör

“Dinlemeyi Gerekli Görme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	5,44	43,50	1,67*	,094
Pozitif Sıra	2	5,75	11,50		
Eşit	5	-	-		

Tablo 37’de kontrol grubu öğrencilerinin 1. faktör olan dinlemeyi gerekli görmeye yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z= 1,67$; $p > ,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin ölçekten aldıkları son test puanları ön test puanlarından yüksek değildir. Tabloda da görüldüğü üzere sadece 2 öğrencinin puanı artış göstermiş, 8 öğrencinin puanı düşmüş ve 5 öğrencinin puanı da ön testtekiyle aynı kalıp bir gelişme göstermemiştir. Bu durumda kontrol grubunun aldığı dinleme eğitimi onların dinlemeyi gerekli görmeye yönelik tutumlarını geliştirmemiştir denilebilir.

Tablo 38: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 1. Faktör “Dinlemeyi Gerekli Görme”ye Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	16	17,16	274,50	101,500	,462
	Kontrol	15	14,77	221,50		
Son test	Deney	16	23,50	376,00	,000	,000
	Kontrol	15	8,00	120,00		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 38'e göre, deney grubu öğrencilerin deneysel işlem öncesi “Dinlemeyi Gerekli Görme”ye yönelik tutum puanlarının sıra ortalaması 17,16; kontrol grubu öğrencilerinininki de 14,77'dir. Ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 1. faktöre yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=101,50; $p > .05$).

Uygulama sonunda yapılan son test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 1.faktör tutum puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır (U=,00; $p < .05$). Deney grubunun son test sıra ortalaması 23,50; kontrol grubunununki 8,00'dir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi 1. faktör sıra ortalaması 17,16 iken bu değer uygulama sonrasında 23,50 olarak büyük oranda bir artış göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulguya göre öğrenme stillerine dayalı yapılan dinleme çalışmalarının, Türkçe öğretim programındaki dinleme çalışmalarına göre öğrencilerin dinlemeyi gerekli görmeye yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 39: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 2. Faktör “Dinlemede Bireysel Farklılıklar’a Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,53*	,000
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloya göre deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinde 2. faktör olan “Dinlemede Bireysel Farklılıklar’a yönelik ön test ve son test puanları

arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z= 3,53$; $p< ,05$). Sonuçlara bakıldığında deney grubundaki bütün öğrencilerin son test puanının artmış olduğu görülmektedir (pozitif sıra). Bu bulguya göre öğrenme stillerine dayalı hazırlanan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu düzeyde etkilediği söylenebilir.

Tablo 40: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 2. Faktör “Dinlemede Bireysel Farklılıklar’a” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4,63	18,50	7,68*	,443
Pozitif Sıra	3	3,17	9,50		
Eşit	8	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 40'a göre kontrol grubu öğrencilerinin “Dinlemede Bireysel Farklılıklar’a” yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z= 7,68$; $p> ,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarına bakıldığında sadece 3 öğrencinin ön teste göre puanının arttığı görülmektedir. 4 öğrencinin ön teste göre puanları düşmüş, 8 öğrencinin puanları da aynı kalmıştır. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında olumlu bir gelişme olmamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 41: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 2. Faktör “Dinlemede Bireysel Farklılıklar’a” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Ön test	Deney	16	17,09	273,50	102,500	,485
	Kontrol	15	14,83	222,50		
Son test	Deney	16	23,90	358,00	1,500	,000
	Kontrol	15	8,59	137,50		

Tablo 41'e göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Dinlemede Bireysel Farklılıklar’a” yönelik tutumlarının deney öncesi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=102,50$; $p> .05$).

Deney sonrası yapılan son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=1,50$; $p<.05$). Deney grubunun son test sıra ortalaması 23,90; kontrol

grubununki 8,59 olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi 2. faktör sıra ortalaması 17,09 iken bu değer uygulama sonrasında 23,90'a yükselmiştir. Bu bulgu, öğrenme stillerine dayalı yapılan dinleme eğitiminin öğrencilerin tutumlarını olumlu düzeyde etkilediği yönündedir.

Tablo 42: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 3. Faktör “Dinleme Güçlüğü’ne” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,52*	,000
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloya göre deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin 3. Faktör olan “Dinleme Güçlüğü”ne yönelik aldığı ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z= 3,52$; $p < ,05$). Pozitif sıra sonuçlarına göre deneysel işlem sonrası gruptaki bütün öğrencilerin puanları artmıştır. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenme stillerine dayalı yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme güçlüğüne yönelik olumsuz tutumlarını olumlu yönde değiştirmelerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 43: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 3. Faktör “Dinleme Güçlüğü’ne” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5,13	20,50	3,59*	,719
Pozitif Sıra	4	3,88	15,50		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 43'e göre kontrol grubu öğrencilerinin “Dinleme Güçlüğü”ne yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z= 3,59$; $p > ,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre 4 öğrencinin ön teste göre puanının arttığı, 4

öğrencinin puanının da düştüğü görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarındaki artışın ise çok küçük bir oranda kaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 44: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 3. Faktör “Dinleme Güçlüğü’ne” Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	16	18,50	296,00	80,000	,110
	Kontrol	15	13,33	200,00		
Son test	Deney	16	24,00	360,00	,000	,000
	Kontrol	15	8,50	136,00		

Tabloya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Dinleme Güçlüğü”ne yönelik tutumlarının deney öncesi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=80,00$; $p>.05$).

Uygulama sonrası yapılan son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutum ölçeği 3. faktör ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<.05$). Deney grubunun uygulama öncesi 18,50 olan sıra ortalaması uygulamadan sonra 24,00’a yükselmiştir. Kontrol grubunun sıra ortalaması ise 13,33’ten 8,50’ye düşmüştür. Bu bulgu, öğrenme stillerine dayalı yapılan dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 45: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 4. Faktör “Etkili Dinleme Alışkanlığı”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,53*	,000
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 45’e göre deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin 4. faktörü olan “Etkili Dinleme Alışkanlığı”na yönelik aldığı ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($z= 3,53$; $p<.05$). Bu farklılık deney grubu lehinedir. Tablo incelendiğinde pozitif sıra sonuçlarına göre deneysel işlem sonrası

gruptaki bütün öğrencilerin puanlarının artmış olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan dinleme etkinliklerinin tüm öğrencilerin etkili dinleme alışkanlığına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 46: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği 4. Faktör “Etkili Dinleme Alışkanlığı”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1,50	3,00	1,41*	,157
Pozitif Sıra	0	,00	,00		
Eşit	13	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloda da görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin “Etkili Dinleme Alışkanlığı”na yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($z= 1,41$; $p>,05$). Sonuçlara göre hiçbir öğrencinin puanında artış olmamış, 2 öğrencinin puanı da düşmüştür. Diğer 13 öğrencinin puanlarında değişiklik olmamıştır.

Tablo 47: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ölçeği 4. Faktör “Etkili Dinleme Alışkanlığı”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Ön test	Deney	16	17,50	280,00	96,000	,329
	Kontrol	15	14,40	216,00		
Son test	Deney	16	23,50	376,00	,000	,000
	Kontrol	15	8,00	120,00		

Tablo 47’ye göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Etkili Dinleme Alışkanlığı”na yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=96,000$; $p>,05$).

Uygulama sonrası yapılan son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<,05$). Deney grubunun son test sıra ortalaması 23,50; kontrol grubununki 8,00 olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi 4. faktör sıra

ortalaması 17,50 iken bu değer uygulama sonrasında 23,50'ye yükselmiştir. Bu bulgu, yapılan deneysel işlemin etkili olduğu sonucuna götürmektedir.

Tablo 48: Deney Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,51*	,000
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo'ya göre deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($z=3,51$; $p<,05$). Pozitif sıra puanlarına bakıldığında gruptaki bütün öğrencilerinin puanlarının artmış olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle yapılan uygulamanın etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 49: Kontrol Grubunun Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	6,57	46,00	1,16*	,245
Pozitif Sıra	4	5,00	20,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeği toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=1,16$; $p>,05$). Görüldüğü gibi gruptaki 4 öğrencinin puanı ön test puanına göre artarken 7'sinin puanı düşmüştür.

Tablo 50: Deney ve Kontrol Grupları Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	16	18,97	303,00	72,500	,059
	Kontrol	15	12,83	192,50		
Son test	Deney	16	23,50	376,00	,000	,000
	Kontrol	15	8,00	120,00		

Tablo 50'ye göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeği toplam ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=72,500$; $p>.05$).

Uygulama öncesi aynı tutumlara sahip olan deney ve kontrol gruplarının puanları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=,000$; $p<.05$). Uygulama öncesi sıra ortalaması 18,97 olan deney grubu öğrencilerinin uygulamadan sonraki sıra ortalamaları 23,90'a çıkarak büyük oranda bir artış göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise tutumlara yönelik aldıkları puan ortalamaları yükselmemiştir. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde Türkçe öğretim programındaki dinleme çalışmalarının yeterli düzeyde etkili olamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulguya göre öğrenme stillerine dayalı yapılan dinleme çalışmalarının, Türkçe öğretim programındaki dinleme çalışmalarına göre öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişmesinde öğrenme stillerinin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle getirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrenme stillerine dayalı dinleme etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin “Öyküleyici Metin Başarı Testi” puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular bu alt probleme göre değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrenme stillerine dayalı dinleme çalışmaları yapılan deney grubu öğrencileriyle mevcut programa göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlarında büyük oranda bir artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında ise herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğrenme stiline dayalı yapılan dinleme eğitiminin öğrencilerin öyküleyici türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Dinleme ve öğrenme stillerinin ana dili eğitiminde birlikte değerlendirildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Öğrenme stillerinin, dinleme becerisi üzerindeki etkisini konu alan araştırmaların genel anlamda ikinci dil edinimine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların çoğu da ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Güven (2007) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada İngilizce dinleme becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme stillerine dayalı etkinlikler yapılmış ve öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür. Tütüniş (2001) İngilizce

Öğretmenliği Bölümünde yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini ve dinleme stratejilerini belirleyip bilişsel stratejiler ile çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanarak sınıfta dinleme çalışmaları yapmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun dinleme performansının geliştiği gözlenmiştir. Dunn ve Price tarafından yapılan bir başka araştırmada öğrenme stillerine uygun olarak eğitilen öğrencilerin, özellikle matematik ve okuma başarılarının arttığı gözlemlenmiştir (Şimşek, 2007: 78). Çağatay (2000), öğrenme biçimlerine uygun öğretim yaşantılarının matematik başarısı üzerindeki etkisi konulu çalışmasında 6 ve 8.sınıflarda uygulama yapmış ve analiz sonucunda deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Şeker (2010), Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kullanılmasının 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyi ve kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisini deneysel bir çalışmayla incelemiştir. Araştırma sonunda kavram yanılgıları açısından öğrenme stilleri programı uygulanan deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu, öğrenme stillerine uygun yapılan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin kavram öğrenme başarıları üzerinde olumlu etki gösterdiği anlaşılmış ve bu eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım vd.'nin (2010) beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin öyküleyici metin türünü dinlemede daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Çelebi'nin (2008) çalışmasında da öğrencilerin olay yazılarını dinlemede daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrenme stillerine dayalı dinleme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler; öğrenme stillerine dayalı dinleme çalışmaları ve mevcut programa göre dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin öyküleyici metinden aldıkları başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonunda puanları yükselmiştir. Bu sonuç, Dunn ve arkadaşlarının (1987; 1995) yaptıkları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Çalışmalarında, insanların öğrenme tercihleri ve kapasiteleri arasında farklılıklar olduğuna ama eğitim ortamlarının farklı öğrenme stillerine göre düzenlendiğinde öğrenci başarısının arttığına

yönelik sonuçlara ulaşmışlardır. Öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin fizik eğitimindeki etkisini araştıran Önder'in (2006) 10. sınıfta yaptığı deneysel çalışması da bu sonuçları destekler niteliktedir. Öğrenme stillerine göre başarı incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergin (2011)'in 10. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel çalışmasında öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları ve 4MAT öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarını anlamlı derecede arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Melanlıoğlu (2011) ve Katrancı'nın (2012) çalışmalarında üstbiliş eğitimiyle öğrencilerin bilgilendirici metin türünü dinlemede başarılı oldukları belirlenmiştir. Melanlıoğlu ve Katrancı'nın yaptığı çalışma bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine “Öğrenme stillerine dayalı dinleme etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubunun “Dinlemeye Yönelik Tutum”ları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuyla cevap aranmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin 4 faktöründen aldıkları puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. 1.faktör “Dinlemeyi Gerekli Görme”, 2.faktör Dinlemede “Bireysel Farklılıklar”, 3.faktör “Dinleme Güçlüğü”, 4. faktör “Etkili Dinleme Alışkanlığı” olan dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin her bir faktöre yönelik bulguları uygulama sürecinin deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği yönündedir. Kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Daha önce 6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği geliştirilmediği için bu yaş grubuna ait çalışma bulunmamaktadır. Katrancı (2012) “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi” adlı doktora tezinde beşinci sınıf öğrencileriyle çalışmış ve bu araştırmasında tek faktörlü dinlemeye yönelik tutum ölçeği geliştirmiştir. Katrancı'nın yaptığı bu çalışma sonuçlarına göre de deneysel işlem sonrasında öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında olumlu yönde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini gösteren bu sonuç öğrenme stilleri temel alınarak hazırlanan öğrenme ortamlarının, öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etki yarattığını öne süren araştırmalarla da paralellik göstermektedir. Güven

(2007)'in çalışmasında ikinci dil ediniminde öğrenme stillerine dayalı yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin tutumlarının gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ermurat'ın (2008) araştırmasında öğrenme stillerine dayalı biyoloji öğretimi öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde değiştirmiştir. Usta'nın (2006) 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı yapılan etkinliklerinin başarı ve tutumlara etkisi incelenmiş ve uygulamalar sonucunda hem başarı puanlarında hem de tutumlarda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Felder ve Silverman (1988), öğrenme stilleri dikkate alınmadığında öğrenme ortamlarının sıkıcı ve monoton olacağını, öğrencilerin dersi izlerken gerekli dikkati göstermeyeceklerini ve derse ilgi duymayacaklarını dolayısıyla da başarısız olacaklarını, kendilerine olan inançlarını yitireceklerini ifade etmişlerdir. Bu yüzden de öğrenme stilleri odaklı öğrenme ortamlarını tavsiye etmiştir. Dinleme sürecinde de öğrenciler çoğunlukla pasif kaldıkları için dikkatleri kolay dağılıp ilgisiz hâle gelebiliyorlar. Ders ortamı da onların öğrenme biçimlerine uygun olmadığı zaman öğrencilerin isteksizlikleri daha da artıyor. Deney grubunda yer alan öğrenciler öğretmenlerine dinleme etkinliklerini yaparken eğlendiklerini, dinlediklerini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen de araştırmacıya öğrencilerin çalışmalara istekle katıldıklarını ve dinlemeye yönelik daha çok etkinlik yapmak istediklerini belirtmiştir. Bu durumun öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını da olumlu yönde geliştirmesinde etkili olduğu söylenebilir.

5.1. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlere, öğretmen adaylarına, ailelere ve Türkçe programına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Dinlemenin ilk başladığı yer ailedir. Dolayısıyla dinleme eğitimi sürecinin de ilk basamağı ailedir. Aile çocuğun da birey olduğunu bilerek onu dinlemeli, aile içi iletişimde de birbirlerini dinleyerek çocuğa örnek olmalıdır. Ailelerin bu süreci bilinçli geçirmelerini sağlamak için gerek okul öncesi gerekse ilkökul döneminde velilere seminerler verilmelidir. Her bölgede bunu uygulamak mümkün olmayabilir. Bu durumda dinlemenin önemini anlatan ve bu beceriyi nasıl geliştirebileceklerine yönelik hazırlanan küçük kitapçıklar ailelere dağıtılabilir.

2. Hayatın her döneminde gerekli olan dinleme toplum içinde var olmanın da bir basamağıdır. Bu yüzden de bütün bireyler için önemlidir. Bu becerinin geliştirilmesi önce ailede başlar sonra okulda devam eder. Okullarda en büyük görev öğretmenlere en çok da Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğrencilere etkili dinlemeyi öğretebilmeleri için öğretmenlerin süreci iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden eğitim fakültelerinin lisans programlarında dinleme becerisinin öneminin kavratılması ve öğretmen adaylarının dinlemesinin geliştirilmesi için neler yapılabileceğinin anlatıldığı dersler olmalıdır. Bunun yanında branş farkı gözetmeksizin öğretmen adaylarına ve öğretmenlere öğrenme stilleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmeli, yaş gruplarına göre öğrenme stillerine dayalı yapılabilecek uygulamalar örneklendirilmeli ve onların da etkinlik hazırlamaları sağlanmalıdır.
3. Yapılan araştırmada öğrenme stillerine dayalı yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği görülmüştür. Bundan hareketle öğrencilere uygulanacak dinleme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanmalıdır.
4. Öğretmenler derslerindeki etkinlikleri sadece ders kitaplarıyla sınırlandırmayıp öğrencilerinin öğrenme stillerini, gelişimlerini de dikkate alarak dinleme çalışmaları yaptırmalıdır.
5. Öğrenme stillerine dayalı çalışmalar yapılırken ders ortamında kullanılacak materyallerin hazırlanması (bilgisayar, yansıtıcı vb.) için özen gösterilmeli bu her sınıfta sağlanamıyorsa ortak çalışma ortamları oluşturulmalıdır. Sınıf ortamları hazırlanırken bütün stilleri kapsamasına dikkat edilmelidir.
6. Öğrencilere de öğrenme stillerinin ne olduğu söylenip bunlara yönelik bilgilendirilmeli, akademik başarıları için de stillerinden nasıl yararlanacakları örneklerle anlatılmalıdır.

7. Türkçe öğretim programında var olan dinleme etkinliklerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda bu etkinliklerde öğrenme stilleri de dikkate alınmamıştır. Yapılan araştırmalarda öğrenme stillerine dayalı çalışmaların öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Bu yüzden programda her beceriyle ilgili öğrenme stillerine yönelik etkinlik örnekleri verilmelidir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılacak yeni araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. İlköğretim 7. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulan öğrenme stillerine dayalı öğretimle dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olan bu çalışma farklı sınıf seviyelerinde de yapılabilir.
2. Öğrenme stillerine dayalı öğretimin okuma, konuşma ve yazma becerilerindeki etkisini tespit etmeye yönelik deneysel ve nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Dinleme becerisi gelişimi düşük olan öğrenciler üzerinde bunların nedenlerini belirlemek için araştırmalar yapılabilir.
4. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri incelenip etkinlik örnekleri oluşturulabilir.
5. Öğrencilerin programdaki dinleme kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için çalışmalar yapılabilir.
6. Dinleme becerisindeki gelişimin diğer dersler üzerindeki etkileri araştırılabilir.
7. Öğrenme tipi ve tercihinine dayalı olarak programlar geliştirilip bunlar belirlenen pilot okullarda uygulanmalı sonrasında okul, sınıf ortamları öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Ağca, R.K. (2006). *Hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ailes, R. (1999). *Mesaj sizsiniz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Akdoğan Yeşilova, E.P. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre elektronik portfolyo hazırlama süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.
- Akyol, T. (2002). *Anne rahminde dersane*. Milliyet Gazetesi, 19.02.2002.
- Altıntaş, E. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (Ed: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel yayın dağıtım
- Andrich, D. (1989). *Distinctions between assumptions and requirements in measurement in the social sciences*. (Ed. In J.A. Keats, R. Taft, R.A. Heath, S.H. Lovibond) *Mathematical and Theoretical Systems*, (pp. 7-16). North Holland: Elsevier Science Publishers.
- Arık, İ. A. (1995). *Öğrenme psikolojisine giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Arık, B.M. (2010). İstanbul'da kimler yaşıyor? *Bilim Çocuk Dergisi*. 147, 10-14.
- Arkonaç, S.A. (2001). *Sosyal psikoloji*, Değiştirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)* . 21. 35-48.

- Aslan, A. (2012). *Öğrenme stillerine uygun sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Aşkar, P., Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayınlanan çalışmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atkinsons, R. L., Atkinson, R.C, Smith, E. E, Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çev: Yavuz Alogan).Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ayçiçeği, A. (1996). *Uyaranın hafızaya kodlanmasında işitsel görsel ve anlamsal özelliklerinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, G. (2009). *Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydıntan, S., Şahin, H. ve Uysal F. (2012). “Kesirler” konusunun öğretiminde 4mat öğrenme stili modelinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 408 – 427.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aytaş, G.(2013). Yaratıcı dramın algısal öğrenmedeki rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 101-106.Aytaş
- Babacan, E. (2010). *Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin uygulanabilirliği*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Babadoğan, C. (1994). *Öğrenme stratejileri ve stilleri arasındaki ilişki*. I. Ulusal Eğitim Kongresi, Adana.

- Babadoğan, C. (2000). Öğrenme stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Bacanlı, H.(2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, Z. (2009). *İşitme kaybına neden olan bazı genlerin moleküler düzeyde araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Baltaş, A. (2003). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. (20. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baymur, F. (1944). *İlkokullarda Türkçe öğretimi*. İstanbul yayımları.
- Baysal, A.(1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Beaverson, G. (1999). *Listen for success career world*. 28 (2), 20-22
- Bilasa, P. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı.,S. Büyükalan Filiz (Editör). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*.Ankara: PegemAkademi, ss.206-231.
- Bock, R.D., & Aitkin, M. (1981). Marginal maximum likelihood estimation of item parameters: Application of an EM algorithm. *Psychometrika* , 46, 443-459.
- Bolat Karagöz, N.(2007). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Boydak, H. A. (2001). *Öğrenme stilleri*. (Birinci Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Boydak, H. A. (2006). *Öğrenme stilleri*. (Yedinci Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6.sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi, *Elementary Education Online*, 8(3), 741-754, 2009. *ilköğretim Online*, 8(3), 741-754, 2009. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Bölükbaş, F. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme biçimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 49-64.

- Brown, H. Douglas.(2001) *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. Second Edition. NY: White Plains, Pearson Education.
- Burke, K. Dunn, R. (2002). Learning Style- Basedteachingtoraiseminoritystudent test scoresthre is nodebate. *EBSCO Publishing*.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (7.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caine, R. N. ve Caine, G.(2002). *Beyin temelli öğrenme*. (Çev. Edt.: G.Ülgen).Ankara:Nobel Yayınevi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Charles, C. M.(2003). *Öğretmenler için piaget ilkeleri*. (çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayınları.
- Cihangir Çankaya, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cihangir, Z. (2012a). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde dinleme*. A.Kaya (Editör). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cihangir, Z. (2012b). Dinleme Becerisi Ölçeği'nin Yeniden İncelenmesi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), ss. 2359-2376.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W, Clark, P. (2007). *Designing and conductingthe mixed methods reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cunningham, A.Shagoury, Ruth. (2005). *Starting with comprehension*. Usa: Stenhouse Publishers.
- Cüceloğlu, D. (2000). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi.

- Çağatay, B. (2000). *The effect of learning style match enrichment instruction on mathematics achievement / öğrenme biçimlerine uygun öğretim yaşantılarının matematik başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (2).
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Kadioğlu Matbaası. Ankara
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4).129-148.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirkol, T. (2009). *An investigation of Turkish preparatory class students' listening comprehension problems and perceptual learning styles*. MaThesis Examination Result Form, Bilkent University Graduate School Of Education, Ankara.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deryakulu, D. (1992). Eğitim iletişimi kavramı. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 25, S.2.
- Deveci, T. (2011). *İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen yetişkinlerin sosyal etkileşime dayalı öğrenme stilleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Diadikoy, A.N., Stayliaonu, P., Karefillidou, C., and Georgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Pyschology*, 26, 55-80.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegema Akademi.
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dunn, R., Gianitti, M.C. (1990). Grouping students for instruction: effects of learning style on achievement attitudes. *Journal of Social Psychology*, 130(4). 485-495
- Dunn, R. (1983). Now that you know your learning style - how can you make the most of it? *EarlyYears, Darien, CT: Allen Raymond, Inc.*, 13, 6. 49- 54.
- Dunn, R. Gianitti M. C., Murray, J. B., Rossi, I. ve Quinn, G. P. (1990). Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes. *The Journal of Social Psychology*. 130 (4), 485-494.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1979). Learning styles/teachingstyles: shouldthey ... can they ...bematched?*EducationalLeadership*, 36, 238-244.
- Dunn, R.,and Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary School Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. Boston, Mass.:Allyn and Bacon.
- Dunn, R.,and Griggs, S.A. (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Dunn, B. and DunnK., PriceG.E. (1987). *Learning style inventory (LSI)*. Manual. Lawrence: Price Systems Inc.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(1).1307-1319.

- Ekici, G. (2001). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekici, G. (2002). "Gregorc öğrenme stili ölçeği", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 123: 42-47.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 48-55.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167). 211-225.
- Emiroğlu, S., Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. *Turkish Studies*, 8/4, 769-782
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
- Ercan, A. R. (1999). *Öğrenmeyi Etkinleştiren Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları*. Ankara: Eğitimde Temel Kitaplar Dizisi Galeri Kültür/ Eğitim.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ergenç, İ. (2000). *Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi. Multidisiplinler Yaklaşımıyla Beyin ve Kognisyon* (Ed. Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsî). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi: İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, S. (2011). *Fizik eğitiminde 4mat öğretim yönteminin farklı öğrenme stillerine sahip lise öğrencilerinin iş, güç ve enerji konusundaki başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, A., ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergür, D.O. (1998). *Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ermurat, D. G.(2008). *Lise biyoloji derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ersoy, S., 2003, *İlköğretim 6,7,8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ertürk, A. (2006). *The Relationship Between The Learning Style Preferences Of Undergraduate English Preparatory Program Students, The Listening Comprehension Strategies, And Achievement*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Felder, R. M.,Siverman L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education* 78(7), 674-681, [Online]: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-1988.pdf> adresinden 13.05.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Fuller, C. (2002). *Ben farklıyım: çocuğunuzun öğrenme tarzını keşfedin*. (Çev: Gülsüm Öztürk). İstanbul: Selis Kitaplar.
- Funk, H. D. and Funk, G.D. (1989). Guidelines for Developing Listening Skills. *The Reading Teacher*, pp. 660-663
- Gencil Evin, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gencil Evin, İ. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Kolb'un deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin tutum, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(2), 401-420, 2008. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Gilanlıoğlu, İ. (1993). Enhancing Vocabulary Learning through Instruction Geared to Learning Styles. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Given, B.K. (1996). Learning styles: asynthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21 (1), 11-43.
- Goh, C., and Taib, Y. (2006). *Metacognitive instruction in listening for young learners*. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.

- Gorevanova, A.,(2000).*The relation ship between students' perceptual learning style preferences, language learning strategies and English language vocabulary size. Bilkent University, Ankara.*
- Gregorc, A.F. (1985). *Gregorc style delineator Developmental technical And administrative manual.* Columbia, CT: Gregorc Associates.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Gül Yayınevi: Ankara.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2007b). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, ingilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hagevik, S. (1999). *Just listening journal of environmental healt,* 62 (1), 46-47
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory.* Newbury Park, CA: Sage.
- Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (2011). *Sosyal Psikoloji* (Çev.İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez) (2.Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hoy, K. M., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama.* (S. Turan, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hutcheson G. D., Sofroniou N.(1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi.*
- İnal, A. (2013). *9. sınıf kimya dersi kimyasal bağlar konusunun öğrencilerin öğrenme stilleri ve geleneksel öğretim yaklaşımı ile işlenmesinin öğrenci akademik başarısına etkisinin tespit edilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim.* Ankara: Elips Kitap.

- Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005) İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz? *Eğitime Bakış*, 53-63.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar* (12. Baskı). İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karagündüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*. 2 (29). 39-55
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Keefe, James. W. (1982). *Learning style: an overview. innassp'studen tlearning styles: diagnosing and presscribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Klavas, A. (1993). Learning Style Program Boosts Achievement and Test Scores. The Clearing House. In Greensboro, North Carolina. 67(3.) 149-151.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (2003). *Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Koçak, T. 2007. *İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Return
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kula, O.B.(2012). *Dil Felsefesi Edebiyat Kuramları I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmeninin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi*. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2/1, 49-83.
- Maden, S., Durukan, E. (2011). *Temel dil becerilerinin eğitiminde yaşanan sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- McCarthy, B. (1987). *The 4mat system: teaching to learning styles with right / left mode techniques*. Barrington: Excel, Inc.
- McCarthy, B., (1982), Improving staff development through cbam and 4mat, *Educational Leadership*, 40(1) 20-25.
- McCarthy, B., (1990), Using the 4mat system to bring learning styles to schools, *Educational Leadership*, 48(2) 31-77.
- MEB (1998). *İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2012c). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 34-44.
- Melanlıoğlu, D. (2012b). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7/1, 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. (2012a). Türkçe öğretiminde ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi. *Millî Eğitim*, 196, 56-68.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 851-876.
- Melanlıoğlu, D. ve Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-11.
- Moore, K.D. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: McGraw-Hill
- Mutlu, M. (2004). *İlköğretim 8. Sınıf fen bilgisi dersinde fotosentez-hücre solunum konusunun 4MAT öğretim modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrenci tutum ve başarısı üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mutlu, M. ve Aydoğdu M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1).
- Nord, J.R.(1981). *Three steps leading to listening fluency: a beginning*. (Ed: H.Winintz.) In *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Rowley, MA: Newbury House
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/ dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi TÛBAR, XXVII Bahar*.
- Oral B., Avanoğlu Y. (2011). Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri., B.Oral (Editör). *Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları*. Ankara: PegemAkademi, ss.253-280.
- Osborne, J. W. and Costello A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(11). from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11>
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve öss başarısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, F. (2006). *Fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri / The effect of teaching methods based on learning styles in the education of physics on student success*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzmir.
- Önder, F. (2012). *İşbirlikli gruplarda öğrenme stillerinin fizik dersi başarısı ile hatırd tutma düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öz, M. F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özarpınar, Y.(2000) *Psikolojinin kavramsal yapısı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri – II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Özel Öğretim Yöntemleri –II*. (4.baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'nın Kazanımlarına Eleştirel Bir Bakış*. Türkçe Öğretimi Yazıları. Ankara: Öncü Kitap. 37–47.

- Özbyay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 26, 155-175.
- Özbyay, M., Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7/1, 87-97.
- Özbyay M. ve Barutçu, T. (2013). Dil Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11),933-973.
- Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı, hatırdada tutma düzeyi ve tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1-2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*(Geliştirilmiş 6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, B. (2001). *Öğrenmeyi öğretme*. M. Gültekin (Editör). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Birinci Baskı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.161-174.
- Peker M., Mirasyedioğlu Ş. (2008). Pre-service elementary school teachers' learning styles and attitudes towards mathematics. *Eurasiajournal of mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 21-26.
- Peker, M. (2003) "Kolb'un Öğrenme Stili Modeli" *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Pizzo, J., (1981). *An investigation of the relationships between electedacoustic environments and sound, an element of learning style, as they affect sixth grade students' reading achivement and attiudes*. PhDThesis, St. John'sUniversity.
- Reid, J.M. (1987). *The Learning Style Preferences of ESL students*. TESOL Quartetly. 21 (1), 87-111

- Reiff, J. C. (1992). *Learning styles. What research says to the teacher series*, ERIC Education Resources Information Center.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin Group
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z.(2007). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, M.A. ve Engin, A.O (2010). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/546/538> sitesinden indirilmiştir.
- Sever, E. (2008). *Öğrenme stilleri: ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shafir, R. Z. (2003). *Dinlemenin zen'i*, (çev. Işık Uçkun), İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.
- Silver H. V, Strong R.W., Perini M.,J.(2000). So each may learn: integrating learning styles and multiple intelligences. *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Smith, C. (1992). *How Can Parents Model Good Listening Skills?*
- Sönmez, V. (2007). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo - ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Şeker, M. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerinin öğrenme düzeyi ve kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temel, A. (2002) Öğrenme stilinizi belirleyin. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 48, 6–9.
- Temizyürek F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi. konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303 -319.
- Thomson, B.S. and Mascazine, J.R. (1997). Attending to learning styles in mathematics and science classrooms.
(http://www.education.com/reference/article/Ref_Attending_Learning/ adresinden 11.05.2012 yılında indirilmiştir.)
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
- Tosunoğlu, M. ve Melanlıoğlu, D. (2004). *Türkçenin Yolculuğunda Önemli Duraklardan Biri: Eğitim-Öğretim Programları*. Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk: I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu, Kırıkkale.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. (2003). *Genel iletişim*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları.
- Türkyılmaz, M. (2010). Bir ders aracı olarak dinleme metinlerinin anlamaya etkisi: “Eskici” metni örneğinde deneysel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 207-220.

- Tüzel, S., Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Uğur, N. (2008). *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Umagan, S. (2007). *Dinleme*.(Ed. A. Kırkkılıç, H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Usta, A. (2006). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uysal, A. (2011). Yemek pişirmenin tarihi çok eskilere dayanıyor. *Bilim çocuk dergisi*, 157,16-17.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*.(Üçüncü Baskı), İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Veznedaroğlu, L. ve Oytun Ö (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri, *İlköğretim-Online*, 4(2), 2005, 1-16.
- Watson, K. and L. Smeltzer. (1984). Barriers to listening: Comparison between students and practitioners. *Communication Research Reports*, 1, 82–87.
- Westga (The University of West Georgia). (2013). Learning Styles. 24 Eylül 2012 tarihinde [http://www.westga.edu/~jdbutler/ClassNotes / learnstyles. html](http://www.westga.edu/~jdbutler/ClassNotes/learnstyles.html). sitesinden indirildi.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalın, H.İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Yazıcılar, Ö. ve Güven, B. (2009). Öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, tutumlar ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 9-23.
- Yıldırım, F., Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme / izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/2, 231-250.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. vd. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

EKLER

Ek-1: Marmara Öğrenme Stili Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda sizin öğrenme stilinizi belirlemeye yönelik 27 tane madde vardır. Bu maddeler soru değildir ve tek bir cevabı bulunmamaktadır. Sizi en iyi anlatan maddelere “evet”, uygun olmayanlara da “hayır” diye işaretleme yapınız. **Lütfen kendiniz için en uygun olduğunu düşündüğünüz maddeye (x) işareti koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız.** Vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel çalışmanın haricinde herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

	1. Renkli resimlerin ağırlıklı olduğu kitapları ve yap-bozları severim.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	2. Gördüklerimi, duyduklarımı ve okuduklarımı kafamda canlandırdığımda daha iyi hatırlarım.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	3. Okuduklarımı, anlatılanlardan çok daha iyi anlıyorum.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	4. Harita, şekil ve resimler kullanılarak ders işlendiğinde daha iyi öğrenirim.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	5. Gördüklerimi daha iyi hatırlarım.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	6. Birinin bana söylediklerinden çok okuduklarımı daha iyi hatırlarım.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	7. Okuduğum zaman daha iyi öğrenirim.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	8. Okuduğum kitapların ya da yapmam gereken işlerin açık bir şekilde yazılmasını tercih ederim.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	9. Seyrettiğimi şeyleri daha kolay öğrenirim.	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır

	<p>10. Öğretmenimin konularla ilgili açıklamalarını dinlediğim zaman daha iyi öğrenirim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>11. Duyduklarımı daha iyi hatırlarım.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>12. Öğrendiklerimi hatırlayabilmem için öğrendiklerim hakkında birisiyle konuşmam gerekir.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>13. Gördüklerimi, duyduklarımı ya da okuduklarımı anlattığım zaman daha iyi hatırlarım.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>14. Okurken genellikle okuduğum kelimeyi kafamda tekrarlarım.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>15. Duyduklarımı, okuduklarıma göre daha çok hatırlarım.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>16. Yeni şeyleri öğrenirken onlar hakkında okumaktan çok konuşmaktan hoşlanırım.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>17. Okuduklarımdan çok dinlediklerimi hatırlarım.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>18. Birisinin bana kitap okumasını, radyo ya da müzik kaset ve cd'si dinlemeyi severim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>

	<p>19. Öğrenebilmem için nesnelere dokunmam ve onlarla oynamam gerekir.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>20. Konularla ilgili etkinliklerde rol alarak ya da etkinliklere katılarak daha iyi öğrenirim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>21. Gezi ve gözlem yaparak okuyarak veya izleyerek öğrendiklerimden daha çok şeyler öğrenebilirim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>22. Gördüğüm bir şeye dokunmak isterim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>23. Deneyleri kendim yaptığım zaman daha iyi öğrenirim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>24. Deney yapmayı severim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>25. Yaparak ya da yaşayarak daha iyi öğrenirim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>26. Bir şeyler yaparak çok daha fazla öğrenirim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>27. Kendi ellerimle yaptığım şeyleri daha iyi öğrenirim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>

EK-2: Marmara Öğrenme Stili Ölçeği İzin Belgesi

From: ozgur simsek <ozgursimsek73@hotmail.com>

Subject: FW:

To: karakusesra@yahoo.com

Date: Sunday, November 20, 2011, 12:42 AM

Merhabalar kusura bakmayın biraz geç oldu, . Geliştirmiş olduğum ölçeği tezinizde kullanabilirsiniz. Burada ölçeğin soruları yer alıyor. Bunun başına bir yönerge yazıp kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

EK-3: ÖĞRENCİLER İÇİN ÖĞRENME STİLLERİ BELİRLEME LİSTESİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda sizin öğrenme stilinizi belirlemeye yönelik 33 tane madde vardır. Bu maddeler soru değildir ve tek bir cevabı bulunmamaktadır. **Sizi en iyi anlatan maddelere (x) işareti koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız.** Vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel çalışmanın haricinde herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

1	Sınıfta arkadaşlarımla birlikte tartışarak ve sohbet ederek öğrenmeyi severim.	
2	Kendi kendime çalışmayı severim.	
3	Yanlışlarımı öğretmenimin anlatarak düzeltmesini severim.	
4	Düzenli bir sıram olsun isterim ve sürekli düzenli olması için çaba gösteririm.	
5	Sınıfta hareket edebileceğim her olaya var gücümle koşarım ve katılırım.	
6	Fıkra ve masal anlatmaktan hoşlanırım.	
7	Defterime sürekli şekiller çizerim.	
8	Daha iyi öğrenmek için müzik ve ritmi severim.	
9	Ellerimi kullanabileceğim bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.	
10	Sınıfta çok fazla konuşurum.	
11	Okuldaki sportif faaliyetleri severim ve katılırım.	
12	Öğretmenler sınıfta çok hareket ettiğimi düşünürler.	
13	Okul şarkılarını çok severim ve çabuk öğrenirim.	
14	Boş zamanlarımda arkadaşlarımla konuşmayı severim.	
15	Yeni gördüğüm şeyleri mutlaka elime alır ve incelerim.	
16	Çalışırken sık sık durur, başka şeyler yaparım.	
17	Arkadaşıma el şakası yapmayı severim.	
18	Çizgi roman okumayı severim.	
19	Resimli bulmaca çözmeyi severim.	
20	Sessiz okumayı severim.	

21	Okunmakta olan bir metnin bir kopyasını takip etmezsem anlayamam.	
22	Yüksek sesle okumayı severim.	
23	Masal ve kitap kayıtlarını dinlemeyi severim.	
24	Anlatmayı yazmaya tercih ederim.	
25	Harita, poster ve şemalarla anlatılmak istenenleri çabuk kavrarım.	
26	Görmediğim şeyi kavrayamam.	
27	Aktif olarak katıldığım etkinlikleri severim.	
28	Kendi kendime çalışmaktansa öğretmeni dinlemeyi tercih ederim.	
29	Öğretmenlerim ve anne babam sık sık eşyalara dokunmamam gerektiğini söyler.	
30	Sınıfta tahtayı silmeyi, pencereleri ya da kapıyı açıp kapamayı hep ben yapmak isterim.	
31	Bir konuyu kendim okumaktansa başkası anlatır ya da okursa daha iyi anlarım.	
32	Gördüklerimden daha iyi anlam çıkarırım.	
33	Olay ya da konular dramatize edilirse daha iyi anlarım.	

EK-4: KİŞİSEL BİLGİ FORMU**1. Adınız-Soyadınız:**.....**2. Cinsiyetiniz:** () Kız () Erkek**3. Babanızın öğrenim durumu:**

() Hiçbir okul mezunu değil

() İlköğretim mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

() Yüksek lisans/ Doktora

4. Annenizin eğitim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil

() İlköğretim mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

() Yüksek lisans/ Doktora

5. Ailenizdeki kişi sayısı (siz, anne, babanız ve evlenen kardeşleriniz dâhil)

() 8 ve yukarı () 6-7 kişi () 4-5 kişi () 3 kişi

6. Ailenizin ortalama aylık geliri

() 500 TL'den az () 1500-2000 TL

() 500-1000 TL () 2000-2500 TL

() 1000-1500 TL () 2500 TL'den çok

7. Evinizde kendinize ait odanız var mı?

() Evet () Hayır

8. Evinizde kendinize ait çalışma masanız var mı?

() Evet () Hayır

9. Tiyatroya ne sıklıkla gidiyorsunuz?

() Haftada bir

() Ayda bir

() Senede bir

() Senede iki

() Senede üç veya daha fazla

10. Sinemaya ne sıklıkla gidiyorsunuz?

() Haftada bir

() Ayda bir

() Senede bir

() Senede iki

() Senede üç veya daha fazla

EK-5

DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,
Aşağıda dinlemeye yönelik 30 tane cümle ve her birine ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. **Lütfen kendiniz için en uygun olduğunu düşündüğünüz maddeye (x) işareti koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız.** Vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel çalışmanın haricinde herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

SINIF: 6. Sınıf 7. Sınıf 8.Sınıf

CİNSİYET: Kız Erkek

DİNLEMİYİ GEREKLİ GÖRME

1. Dinlemeyle ilgili etkinlikleri yapmak hoşuma gider.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
Katılıyorum

2. Metinleri dinlemenin zihnimi geliştirdiğine inanırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
Katılıyorum

3. Metinleri kendim okumayı daha çok severim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
Katılıyorum

4. Bir metni dinlediğimde o metne yönelik soruları daha iyi ve anlayarak cevaplarım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
Katılıyorum

5. Herhangi bir metni dinlerken kendimi iyi hissederim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
Katılıyorum

6. Dinlerken, anlatılanları gözümde canlandırdığım için daha kolay anlarım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
Katılıyorum

7. Dinleme metinleri beni rahatlatıyor.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

8. Dinleme becerimin diğer derslerdeki başarımları olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

9. Dinleme metinlerinden canlandırma yapıldığında daha çok zevk alırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

10. Metni dinledikten sonra metinle ilgili soruları cevaplamayı severim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

11. Metinler vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunduğunda zevk alarak dinlerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

12. Benden farklı düşüncelere sahip olsalar da karşıdakileri dinlerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

13. İnsanlar konuşurken onları dikkatle dinlerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

14. Başkalarını ilgiyle dinlerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

15. Dinlerken kendimi konuların içinde hissederim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

16. Dinlemekten hoşlanırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

17. Günlük hayatta dinlemenin önemli bir yeri vardır.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

DİNLEMEDE BİREYSEL FARKLILIKLAR**18. Metinleri dinlerken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.**

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

19. Metni başka biri okuduğunda anlamakta zorlanırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

20. Dinlediğim metni ilk seferde anlamakta güçlük çekerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

21. Metni dinlerken düşüncelerimi toplamakta zorlanırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

22. Metin iki defa veya daha fazla okunduğunda daha iyi anlarım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

DİNLEME GÜÇLÜĞÜ**23. Metinleri sonuna kadar dinlerken genellikle çok sıkılırım.**

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

24. Metinleri dinlerken genellikle dalgınamdır.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

25. Dinlediklerim aklımda kalmadığı için dinlemeyi sevmem.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

26. Metinlerin daha yavaş okunmasını isterim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

ETKİLİ DİNLEME ALIŞKANLIĞI

27. Dinlemeyi, okumaktan daha çok severim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

28. Dinleme becerimin geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

29. Dinlediğim şeyleri daha iyi hatırlarım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

30. Dinleyerek daha kolay öğrenirim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen
 Katılıyorum

EK-6: ÖN TEST VE SON TESTTE KULLANILAN METİNLER

YÜKSEK ÖKÇELER

Hatice Hanım genç yaşta dul kalmış zengin bir hanımdı. Küçük yaşta kendinden yaşça büyük bir adamla evlenmiş, o da uzun bir hastalık döneminden sonra vefat etmişti.

Hatice Hanım'ın başlıca merakı, temizlikle namusluluktur. Göztepe'deki köşkünü hizmetçi Eleni ve evlatlığı Gülter'le her sabah beraber temizler, aşçısı Mehmet'i her gün tıraş ettirir, zavallı Bolulu oğlanı tepeden turnağa kadar beyaz giymeye mecbur ederdi. Eleni de, Gülter de son derece namusluydular. Kileri kilitlemezdi, paraları meydanda dururdu. Hele Mehmet'in namusuna diyecek yoktu. Konuşurken gözlerini kaldırıp insanın yüzüne bile bakmazdı. Hatice Hanım köşkten hiçbir yere çıkmadığı için işi gücü adamlarını teftişti. Habire odaları dolaşır, tavan arasına çıkar, mutfağa inerdi. Derdi ki:

Benim gibi olun. Ben kimse ile görüşüyor muyum? Sakın siz de komşuların hizmetçileriyle, uşaklarıyla konuşmayın. El, insanı azdırır.

Mehmet bile bu nasihati noktası noktasına tutmuştu. Arka bahçedeki mutfağında ona misafir hemşeri filan, hatta yabancı bir kedi bile girmiyordu. Hatice Hanım belki günde on defa iner, onu yapayalnız, tenceresinin başında bulurdu.

Hatice Hanım'ın temizlik, namus merakından başka bir de yüksek ökçe merakı vardı. Güzeldi, tombuldu, cıvıl cıvıl bir şeydi. Fakat boyu çok kısa olduğu için evin içinde de bir karışa yakın ökçeli ayakkabılar giyerdi. Âdeta bir cambaza dönmüştü.

Bu yüksek ökçelerle merdivenleri takır takır bir hamlede iner, ayağı burkulmadan bir aşağı bir yukarı koşar dururdu. Nihayet bir baş dönmesine uğradı. Çağırdığı doktor ilaç vermedi:

— Bütün rahatsızlığınıza sebep bu ökçelerdir, hanımefendi, dedi. Onları çıkarın, rahat yünden, yumuşak bir terlik giyin, hiçbir şeyiniz kalmaz.

Hatice Hanım doktorun tavsiye ettiği bu yünden terlikleri aldırdı. Hakikaten rahattı, iki gün içinde başının dönmesi falan geçti. Dizlerinde, baldırlarında sızı kalmadı. Fakat böyle tam vücudu rahat ettiği sırada ruhu derin bir azap duydu. Dokuz senelik adamlarının iki gün içinde birdenbire ahlakları bozulmuştu. Eleni'yi kendi diş fırçasıyla ağzını yıkarken, Gülter'i kilerde reçel kavanozunu boşaltırken görmüştü.

Mehmet’i et günü olmadığı hâlde, kocaman bir tabakta külbastı yerken yakaladı. “ Ne oldu bunlara Yarabbim? Bunlara ne oldu? ” diyordu.

Bir hafta içinde adamlarının on beşten fazla hırsızlığını, yolsuzluğunu tuttu. Hele Mehmet’i komşu paşanın neferiyle koca bir kap pirinç pilavını atıştırırken görünce hiddetinden ne yapacağını şaşırıldı. O gün her tarafı kilit kürek altına aldı. “Bakalım şimdi ne çalacaklar? ” dedi. Hakikaten çalınacak bir şey kalmamıştı.

Ertesi gün biraz geç kalktı. Aşağıya indi. Gülter’le Eleni meydanda yoktu. Yürüdü, mutfığa doğru gitti. Gözleri aralık kapıya ilişince Mehmet, Gülter ve Eleni’yi sohbet ederken gördü.

Mehmet diyordu ki:

- Ülen Gülter, artık sen şeker filan getirmeyon.

Gülten:

— Her taraf kilitli ne yapayım? diyordu.

Hatice Hanım, yüreği çarparak merakla onları dinliyordu. Gülter:

— Ah o terlikler! dedi, her işimizi bozdu. Hanımın geldiği hiç duyulmuyor. Ne yapsak yakalanıyoruz. Eskiden ne iyiydi. Yüksek ökçelerin takırtısından evin en üst katında kımıldandığını duyardık.

Sohbet uzadıkça, kendi göremediği başka rezaletlerin ayrıntılı hikâyelerini işitiyordu. Dayanamadı:

— Sizi alçak, hırsız, namussuzlar! Defolun şimdi evimden! diye haykırdı.

Bu dokuz senelik sadık hizmetçilerini hemen kapı dışarı etti!

Aşçı, işçi, artık eve ne kadar adam aldıysa hepsi arsız, hırsız, yüzsüz, namussuz çıkıyordu. Tam iki sene bir adam akıllısına rastlamadı. Malı, mülkü varken, hiçbir sıkıntısı yokken, bu hizmetçi üzüntüsünden zayıflıyor, sararıp soluyordu. Baktı olmayacak. Yine yüksek ökçeli ayakkabılarını giydi. Hizmetçilerinin hırsızlıklarını, uğursuzluklarını, namussuzluklarını göremez oldu. Benzine kan geldi. Başı yine dönmeye başlasa da, sesi işitilmeyen ökçesiz terlik giydireceğini düşünerek doktora kendini göstermiyor, “ Hiç olmazsa yüreğim rahat ya! ” diyordu.

Ömer SEYFETTİN

BERGAMA: PARŞÖMENİN ÇIKTIĞI YER

Yaklaşık iki bin yıl önce yazı yazmak için kullandığımız parşömenin Bergama'da başlayan öyküsünü biliyor musunuz?

Parşömen kelimesi, Fransızca “parchemin”den geliyor; kelime Türkçeye aynen geçmiş ve Türkçede okunduğu gibi yazılıyor. Oysa bu ad, Fransa'dan değil çok daha yakından bugünkü Bergama'dan ya da eski çağlardaki adıyla Pergamon'dan geliyor. Anlamı ise Bergama derisi yani “pergamene”.

Günümüzden yüzlerce yıl önce üzerine yazı yazmak için hayvan derilerinin kullanıldığını duymuşsunuzdur. Deriyi üzerine yazı yazacak duruma getirmek özel ve zahmetli bir dizi işlem gerektiriyordu. Eski Mısırlılar, yazı yazmak için kendi ülkelerinde bol miktarda yetişen bir bitkiyi, “papirüs”ü, kullanmaya başladılar. Bu yeni ürün, o dönemin dünyasında yaygınlaştığında deri üzerine yazmaktan vazgeçildi. Kitaplar, papirüs rulolarına yazılmaya başlandı. O günlerde kitaplar, bir sopanın çevresinde sarılmış uzun bir papirüs şeridinden oluşuyordu. Bunların eni, 30 santim kadardı. Kitabı okuyan kişi okurken ruloyu, bir eliyle açıyor, öbürüyle sarıyordu. Rulolarda sayfa numaraları olmadığından daha önce okuduğunuz bir bilgiyi, yeniden arayıp bulmak pek de kolay olmuyordu.

O tarihlerde Bergama Krallığı'nın başında kitaplara merakıyla ünlü bir kral vardı. Kral, krallığın her tarafındaki kitapları araştırıyor, bulduklarını Pergamon'a getirtiyordu. Böylece Pergamon Kütüphanesi'nde iki yüz bin kitap toplandığı söyleniyor. O çağların ünlü kütüphanelerinden biri de Mısır'ın İskenderiye kentindeydi. Bergama'nın, İskenderiye Kütüphanesi'ne rakip olduğunu görüp kıskanan Mısır hükümdarı, Mısır'dan papirüsün ihraç edilmesini yasakladı. Mısır dışındaki ülkelerde papirüs sıkıntısı başladı. Çünkü o günlerde kitabın hammaddesi olan papirüs sadece Mısır'da yetiştiriliyordu. Bu sıkıntı yeni arayışlara yol açmış; Pergamonlular el yazmalarının çoğaltılmasında, eskiden olduğu gibi, yine deriyi kullanmaya başlamışlardı. Deri; papirüsten ağır, kalın ve pahalıydı. Ancak daha dayanıklıydı. Deri tabakasının, kenarları kesilip düzeltilerek dikdörtgen bir yaprak elde ediliyordu sonra da bu yapraklar katlanıyordu. Böylece deri parçalarının sayfalar hâlinde düzenlenmesi mümkün oluyordu. Deri sayfalar, bir araya getirilip kitaplar ve defterler oluşturuluyordu.

Koyun derilerini kazıyarak deriyi iyice incelten Pergamonlular, bu yazma aracını ve deriler üzerine kopyaladıkları kitapları başka kentlere de gönderdiler. Parşömen, papirüsten daha dayanıklı ve uzun ömürlüydü. Üstelik yine Bergamalıların geliştirdiği bir yöntem sayesinde iki yüzüne de yazı yazılabiliyordu. Eskiden yazılmış metinler bile bu deri rulo ve sayfalara aktarılıyordu. Bütün dünya bu ürünü, Pergamon'da deri sayfalar üzerine yazılarak çoğaltılan kitaplarla yeniden tanıdı ve "pergamene" adıyla anmaya başladı. Bu ad, "Pergamon'dan" anlamına geliyordu. Deriler üzerine yazılmış değerli kitapların Roma İmparatorluğu'nun başkenti Roma'ya da gönderildiği biliniyordu. Romalılar da bunları, gönderilen yerin adıyla anmaya; kendi dillerinde "pergamene" demeye başladılar. Daha sonra "pergament"e dönüşen bu ad yaygınlaştı.

Parşömen sığır, koyun, keçi, domuz ya da eşek derisinden yapılıyordu. İnce ve pürüzsüz olduğundan parşömen yapımına en uygunu, kuzu ve oğlak derisiydi. Yüzülen deri, ipler yardımıyla gerilip derinin iç yüzündeki et parçaları bir bıçakla iyice temizleniyordu. Daha sonra derinin iç yüzü, bir gün boyunca sulandırılmış kirece yatırılıp dış yüzü ponza taşı ile zımparalanıyordu.

Günümüzde beyaz parşömen davul, kasnak, tumba vb. vurmali çalgılarda kullanılıyor. Lambalarda kullanılan ise yarı saydam parşömendir. Bazı özel baskılar, kitap ciltleri ve minyatür yapımı için de kimi zaman parşömen kullanılır.

(Atlas Dergisi, 1994)

TÜKENMEYEN KALEMLER

Günlük yaşamımızda kullandığımız ve bize teknolojinin armağanı olan birçok araç-gereç vardır. Bunların çoğunun nasıl çalıştığını, bulunuş öykülerini ve kimin bulmuş olduğunu hemen hemen herkes bilir. Telefon ve ampulünün bulunuş öyküsünü bilmeyen neredeyse yok gibidir. Peki, her gün telefon veya ampul kadar sık kullandığımız tükenmez kalemlerin bulunuş öyküsünü biliyor musunuz?

Anlatmaya önce mürekkepten başlayalım. Mürekkebin bulunuşu insanoğlunun kâğıtla tanışmasını da sağladı. Eski Mısırlılar ‘papirüs’ bitkisine ya da ‘parşömen’ denilen hayvan derileri üzerine yazıyorlardı. Romalılar deri üzerine yazmak için bir tür kamış kalem geliştirdiler. Mürekkepli kalemlerin ilk örneklerinden biri olan bu kalem, sazlardan ya da bambu bitkisinden yapılıyordu. Sazın bir tarafı kalem ucu şeklinde kesilerek içi mürekkeple dolduruluyordu. Mürekkebe demir tozu, meşe palamudu tozu ve reçine gibi maddeler katılıyordu.

Tüy kalemler, tarih boyunca en uzun süre kullanılan mürekkepli kalemlerdir. Bu kalemler kuş tüylerinden yapılırdı. Kuşun son kanadının dışından alınan ilk beş tüy çok değerliydi. Çünkü dışı doğru eğimli olduğundan sağ eliyle yazanlar için çok uygundu. Bunlardan en yaygın kullanılanı kaz tüyü, ender bulunduğu için en değerli olanıysa kuğu tüyüydü. Kullanılacak tüy kalemlerin hazırlanması bir hafta gibi uzun bir süre alırdı. Ayrıca tüy kalemlerin, yazarken dikkat ve deneyim gerektirmeleri, kâğıda mürekkep damlatma gibi başka olumsuz yönleri de vardı.

Dolma kalemlerin kullanılmaya başlaması 18. Yüzyılın sonlarına rastlar. Waterman o zamana kadar kullanılanlardan daha iyi bir dolma kalem geliştirdi. Öncekiler, tüy kalemler gibi kâğıda yazarken mürekkep damlatıyordu. Waterman, dolma kalemin ucunda bir hava deliği ve üç kanal açmayı düşündü. Böylece mürekkebin, kalemin ucunda daha kolay ilerlemesi sağlanabilmişti.

Bütün dolma kalemlerde mürekkep haznesi bulunur. Bu hazne boşaldığı zaman doldurulur. Doldurma işlemini kolaylaştırmak için çeşitli teknikler geliştirildi.

Boşaldıktan sonra yenisiyle kolaylıkla değiştirilebilen kartuşların bulunmasıyla dolma kalemin kullanımını daha da kolaylaştırdı. Ancak 1938’de dolma kalemlerin pabucu dama atıldı. Çünkü Macar gazeteci Biro, tükenmez kalemi geliştirdi. Tükenmez kalemlerin bulunuşu, kalem dünyası için bir devrim niteliği taşır. Biro, bu kalem sayesinde hem çok zengin hem de çok ünlü oldu. Daha sonra birçok kalem türü geliştirilmiş olsa da dünyada en çok kullanılan onun geliştirdiği tükenmez kalemlerdir.

Biro, tükenmez kalem bulurken şöyle bir yol izlemişti: Gazeteci olması nedeniyle gazetelerin basımında kullanılan mürekkebin hemen kurduğunu gözlemlemişti. Mürekkebin çabuk kuruması, kâğıtta dağılıp leke oluşturmasını önlüyordu. Bu gözlemlerden yola çıkan Biro, matbaa mürekkebinin dolma kalemlerde kullanmayı denedi. Ama bu mürekkep, diğerlerinden daha yoğun olduğundan kalemin ucuna akıyordu. Biro, bu kez de kalemin ucu için farklı bir sistem geliştirdi.

Tükenmez kalemlerin çalışma biçimi, bulunuşundan beri hiç değişmedi. Tükenmez kalem dört ana bölümden oluşur. Birlikte inceleyelim: içinde mürekkep bulunan bölüm, plastikten yapılmış basit bir tüptür. Bu tüp huni biçiminde metalden yapılmış bir uca bağlıdır. Huninin ucundaysa yine metalden yapılmış bir bilye vardır. Dördüncü bölümü oluşturan plastik silindir ise bu üç parçayı bir arada tutar.

Tükenmez kalemlerin uzunca bir süre bitmediğini biliyorsunuz. Peki, bir tükenmez kalemin beş kilometre uzunluğunda bir çizgi çizecek kadar mürekkebi olduğunu da biliyor musunuz? Her yıl milyonlarca tükenmez kalem üretiliyor. Bu kalemlerle Güneş'ten başlayarak Merkür, Venüs ve Dünya'yı geçip Mısır'a kadar bir çizgi çizebiliriz.

Kuş tüyleri ve kamışla başlayan öykü, tükenmez kalemlerin bulunuşuna kadar sürmüştür. Kim bilir, belki de öykünün bundan sonraki kısmı, geleceğin buluşları tarafından yazılacaktır.

Faruk Aydınçılar

Bilim ve Çocuk Dergisi

(Kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

ORHAN CAMİSİNİN ÖYKÜSÜ: KARAGÖZ BABA İLE HACİVAT USTA

Osmanlı Devleti'nin kurucusu Osman Gazi'nin oğlu Orhan Bey, Bursa'yı aldığı anda kırk beş yaşında güçlü bir kumandandı. O sırada babası öldü ve Orhan Bey padişah oldu.

Bursa o günlerde de bugünlerdeki gibi yemyeşildi. Şifalı suları, şırıl şırıl akan dereleri, güzel ormanları, geniş yemiş bahçeleri, tepesinden kar eksilmeyen Uludağ ile şirin bir kentti. Ne var ki bugüne göre daha ormanlık bir yerdi. Dik bayırları, yokuşları çoktu. Kent, küçük evlerden oluşmuştu. Orhan Bey başa geçer geçmez kumandanlarından birini yanına çağırdı:

— Değerli yardımcım, sözümü iyi dinle. Aldığımız bütün savaş ganimetleri, kentin bayındırlığı için harcanacak. Acilen hanlar, hamamlar, medreseler, okullar yapılsın. Derelere köprüler kurulsun. Yollar düzlensin. Bir de hisar yapılsın. Kalede bayrağımız dalgalansın. Bunun için Anadolu'daki kentlerimizde, çevre köylerde yapı ustası, işçi, ırgat varsa buraya getirilsin. İşlere acele başlansın.

Kumandan padişahın önünde eğilip “Buyruğunuz yerine getirilecektir sultanım.” diyerek çekildi.

Orhan Bey, kentin bayındırlık işlerinin yönetimini bu kumandana bırakarak ordunun başında savaşa gitti. Sırasıyla İzmit Körfezi'nin güneyi, İznik, İzmit kentlerini aldı. İznik'i, Osmanlıların başkenti yaptı. Bunlar olurken Bursa alımalı on yıl olmuştu. Bursa'da medreseler, tekkeler yapılmış, okullar açılmıştı. Hanlar, hamamlar kurdurulmuştu. Kentte evler çoğalmış, evler artmış, ticaret gelişmişti. Büyük bir çarşı kurulmuştu. Burada demirciler, bakırcılar vardı. Bakırdan türlü kap kacak yapılıyor; dokuma tezgâhlarında Bursa Çekmesi denilen yarısı ipek yarısı iplikten pırıl pırıl bir kumaş dokunuyordu.

Orhan Bey, sık sık İznik'ten Bursa'ya gelirdi. Kentin her yönden her gün biraz daha geliştiğini gördükçe sevincini gizlemezdi. Kentin yöneticisi olan kumandanı başarılarından dolayı kutlar, armağanlar verirdi. Yine böyle bir günde kumandanı yanına çağırdı.

— Adıma bir cami yapılmasını istiyorum. Orhan Camisi olarak anılacak olan bu yapı, medresesi, yemek verilen yeri, konukevi, hamamı, hanı ve küçük tekkesiyle bir bütün olsun isterim. Yapımı çabuk bitirilsin. Kentteki ustalar yetmezse çevreden sağlansın. Her yere haber salınsın. Camim bir yıl sonraki gelişimde tamam olsun.

Orhan Bey, bu emri kumandanına verdikten sonra caminin bir yıl içinde biteceğine güvenerek İznik'e gönül rahatlığıyla döndü. Padişahın emri üzerine caminin yapımına hemen başlandı.

Bu kalabalık işçi grubunun içinden iki kişi, daha ilk günden bütün herkesin sevgilisi olup çıktı. Bunlar, birbirine taban tabana zıt iki kişiydi. Davranışlarıyla, konuşmalarıyla, sakallarının rengi ve biçimiyle hatta vücut yapısı bakımından, birinin tombalakça ötekinin ise ince oluşu, tam bir zıtlık oluşturuyordu. İşte onların bu durumu, işçilerin dikkatini çekiyor; onları güldürüyordu. İkisi çok iyi arkadaştı.

İlkinin adı Karagöz'dü. İşçiler aralarında onu, Karagöz Baba diye çağırırlardı. Çok seviliyordu. Usta bir demirciydi. Asıl adının Kara Oğuz olduğu söylenirdi. Karagöz'e dönüşmesinin nedenini, Kara Oğuz adının üst üste hızlı hızlı söylenmesine bağlayanlar vardı. Güçlü ve yapılı bir adamdı. Ateş ve demir gibi iki büyük gücün egemenliği elindeydi. Bu gücünden dolayı özü sözü bir adamdı. Çok gerçekçi ve açık sözlüydü. Bu davranışları, kimine kaba saba gelebilirdi. Ama dürüst mü dürüsttü. Yuvarlak yüzü, kıvılcık top sakalı, kocaman gözlerini iyice sevimli gösterirdi. Kafasındaki sarıkle beline bağladığı kırmızı kuşağı ve ayağındaki kırmızı yemenileriyle tam bir halk adamıydı.

İkincisinin adı ise Hacivat'tı. Hacivat, duvarcıydı. Bu yüzden işçiler, ona Hacivat Usta derlerdi. Asıl adının Hacı Ahvad olduğunu söyleyenler vardır. Hacılığı, birkaç kere Mekke'ye gitmesinden gelirmiş. Bursalılara, Hacı Ahvad demek zor geldiğinden ortadaki "ah" hecesini atarak Hacivat deyip çıkmışlar. İşinde bir mimar kadar titizdi. İnce yapılı ve zayıftı. Sivri kara sakalı, incecik bir yüzü vardı. Yumuşak bir adamdı. Herkesin suyuna giderdi. Güleçti. Bilgili görünmek istediğinden herkese öğüt verir, yol gösterirdi. Her şeyi bilir gözükmek istediği için konuşmaları dolambaçlıydı. Yani kulağını tersinden gösterirdi. Karagöz gibi beline kırmızı kuşak sarıp ayağına kırmızı yemeni giyerdi.

Karagöz, söze başladığında bütün işçiler işlerini bırakıp kulak kesilirlerdi. Çünkü az sonra Karagöz'ün kaba saba sözlerine Hacivat ince sesiyle karşılık verirdi. Ondan sonra bu karşılıklı atışmalar uzayıp gider, işçiler de kahkahadan kırılırlardı. Ardından hepsi işlerinin başına dönerdi.

Günler haftaları, haftalar ayları kovaladı. Bir yıl dolmak üzereydi. Caminin bitirilmesi gerekiyordu. Ama yapım bitecek gibi görünmüyordu. Padişah, caminin bitirilmesi için kumandanı sıkıştırıyordu. Sonunda yapım denetçileri işe el koydu. İş yavaş yürüyordu. Neden? Sonunda kabak işçilerin başına patladı. Suç yıkıla yıkıla Karagöz ile Hacivat'ın üzerinde yıkıldı. Şaka yaptıkları için işi aksattıkları padişaha

bildirildi. Padişah, her ikisini de ölümlle cezalandırdı. Ertesi gün işçiler, “Karagöz Baba ve Hacivat Usta olmadan çalışmayız biz.” diyerek işi bıraktılar. Ne yapıldıysa işçiler, iş başı yapmadılar.

O zamanlar Bursa’da Şeyh Küşteri adlı bir bilge yaşıyordu. Kumandan yöneticilere, “Bilse bilse o bilir bu adamların değerini, biz yanlış bir iş ettik. Gidip Şeyh’e danışalım.” dedi. Şeyh Küşteri, gelenleri dinledi, hiç sesini çıkarmadı. Gelenler, o iki adama haksızlık yaptıklarını, suçu onların üstüne attıklarını kabul ettiler. Şeyh, adamlar yanına geldiğinden beri ilk defa konuştu:

— Merak etmeyin... İşçiler yarın sabah işlerinin başında olacak. Yalnız bu gece hepsini tekkeye getireceksiniz. Sizler de geleceksiniz.

Adamlar gittikten sonra Şeyh saydamlaştırılmış deve derisine Karagöz Baba ile Hacivat Usta’nın resimlerini çizdi. Resimleri renk renk boyadı. Karagöz’ün kızıl top sakalı, Hacivat’ın kara sivri sakalı da unutulmamıştı.

Geceleyin tekkeye gelen işçiler, ak bir perdeyle karşılaştılar. Perde apaydınlık, diğer her yer karanlıktı. O anda arkasından aydınlatılmış bu ışıklı perdenin ortasında önce Karagöz Baba sonra Hacivat Usta belirmesinler mi... Hele Karagöz Baba’nın kendi sesiyle konuşarak arkadaşlarını selamlaması ardından Hacivat’ın incecik sesinin duyulması işçileri şakına çevirip kendilerinden geçirdi. Arkadaşlarına yeniden kavuştukları için sevinçten ağladılar.

Bütün işçiler ertesi gün cami yapımına büyük bir hızla giriştiler. Bunu duyan padişah, şeyhi saraya çağırıp Karagöz ile Hacivat’ı görmek istedi. Perdede onları seyrederken yöneticilerin yalan sözlerine inanmakla yaptığı haksızlığı anladı. Haksız yere öldürttüğü bu iki işçiyi ölümsüzlüğe kavuşturan Küşteri’ye armağanlar verdi. Karagöz’e Bursa’da bir mezar yaptırılmasını söyledi.

İşte o günden beri Karagöz ile Hacivat hoş sözleri, güldürücü davranışlarıyla bütün haksızlıkların üstesinden gelerek aramızda yaşıyor.

Adnan ÖZYALÇINER

EK-7: ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

1. Hafta Etkinliği: SOY AĞACI

1. Hafta Ders Planı

Katılımcı: Bütün Sınıf

Öğrenme Stili: Görsel-İşitsel-Dokunsal

Araç-gereç: Bilgisayar, boş kâğıtlar

Daha önceki derste öğrenme stilleriyle ilgili sınıfı bilgilendiren öğretmen, bu konuyla ilgili bazı hatırlatmalar da yaptıktan sonra bu derste sınıftaki görsel, işitsel, dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler için bir uygulama yapacaklarını belirtir.

Akrabalık ilişkileriyle ilgili bazı sorular sorup konuya giriş yapar. Onlara birazdan üzerinde boş bir şeklin bulunduğu bir kâğıt dağıtacağını ve bu şekli doldurmaları için onlara akrabalık ilişkileri ile ilgili cümleler okuyacağını söyler.

Öğretmen, “Soy Ağacı” başlıklı şekli öğrencilere dağıtır ve incelemeleri için biraz süre verir ve açıklamalar yapar. “Elinizdeki şekilde parantez içindeki sayılar o kişilerin yaşlarını ifade ediyor ve uygulama sırasında bu sayıları dikkatli takip etmeniz çok önemlidir. Şekilde belirtilen Hasan Bey’le eşinin üç, Fatma Hanım’la eşinin ise dört çocuğu vardır. (Ayrıca şekil üzerinde “evlilik” ilişkisini gösteren çizgi ile “çocuklar”ı gösteren çizgiler hakkında öğrencilere bilgi verir.) Her cümleyi bir kez okuyacağım. Okuduğum cümlelerde belirtilen kişi adlarını ellerinizde bulunan şekildeki uygun yerlere yazınız.

Öğretmen, öğrencilere, etkinlikten sonra, soy ağacına yazdıkları isimlerden hareketle çeşitli sorular soracağını da söyler. Cümleler okunduktan sonra da boşluk doldurma soruları öğrencilere verilir. Uygulama bitince sorular birlikte cevaplanıp kontrol edilir.

CÜMLELER:

1. Hasan Bey’in eşinin adı Yeşim’dir.
2. Fatma Hanım’ın eşinin adı ise Ali’dir.
3. Fatma Hanım’la Ali Bey’in en büyük çocukları Tolga’dır.
4. Hasan Bey’le Yeşim Hanım’ın ortanca çocukları Sevim’dir.
5. Tolga’nın evli olan kardeşi Mert, Mert’in eşi Şule’dir.
6. Sevim’in ağabeyi Serhat, kardeşi İrem’dir.

7. Tolga'nın en küçük kardeşi Yasemin'dir.
8. Hasan Bey'in gelini Özlem'dir.
9. Ali Bey'le Fatma Hanım'ın üç oğlu bir kızı olup en küçük oğulları Hüseyin'dir.
10. Ali Bey'le Fatma Hanım'ın ikiz torunlarının adları Arda ve Elif'tir.
11. Arda ile Elif'in dayısının kızı Ceren 6 yaşındadır.
12. İkizlerin kardeşi Ahmet'tir.
13. Özlem Hanım'ın oğlunun adı Ege'dir.
14. Şule ile Mert'in oğlu Cem, kardeşi Zehra ile çok güzel oynamaktadır.

Etkinlik 2: Dinleyip doldurduğunuz soy ağacı tablosundan hareketle aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. İrem'in eşi.....'dır.
2. Hüseyin'in büyük yengesi'dir.
3. Şule'nin kayımbabası.....'dir.
4. Hasan Bey'le Yeşim Hanım'ın en büyük torunu'dir.
5. İkizlerin teyzesi, dayısı ise'tir.

6. Hafta Etkinliği



Etkinlik 1: Yukarıdaki harf tablosunda az önce dinlediğiniz tarifte kullanılan malzemeler gizlidir. Dinlerken aldığınız notlarınıza da bakarak bu malzemeleri tablodan bulup işaretleyiniz.

7. Hafta Etkinliği

Etkinlik 1: Aşağıdaki soruları ilk dinlediğiniz radyo tiyatrosundan hareketle cevaplayınız.

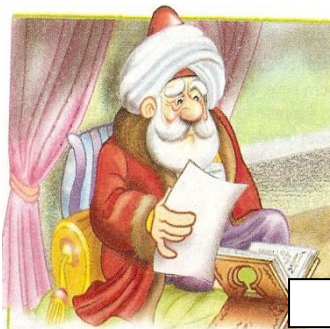
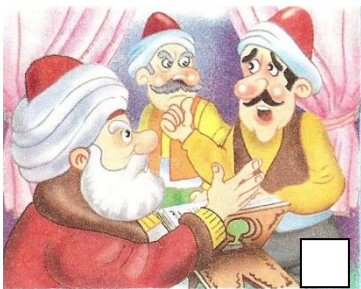
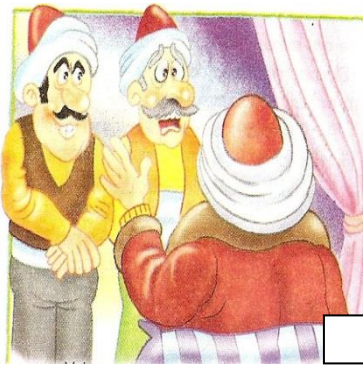
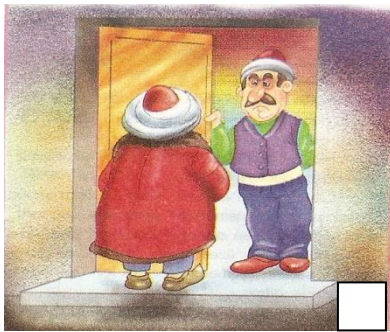
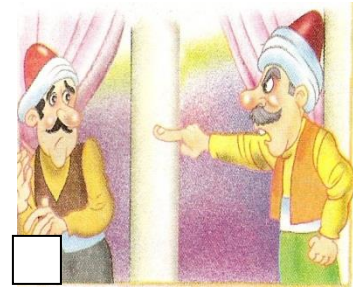
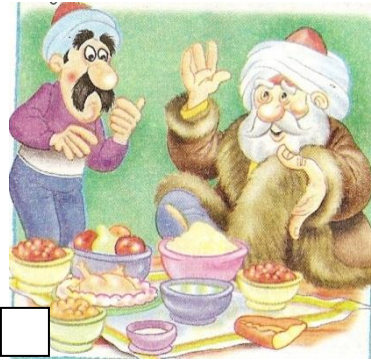
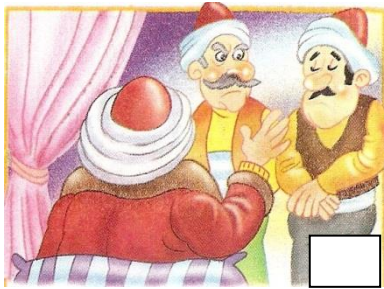
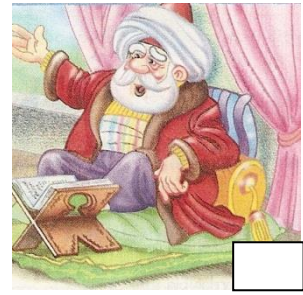
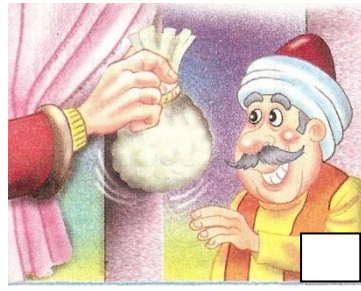
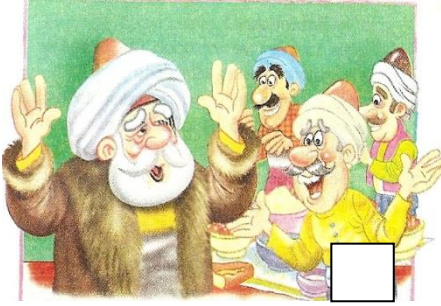
1. Yazan'dır.
2. Banu'nun annesi neden kızıyor?
3. Eve kim geldi? Gelen kişi kime, ne almış ve neden almış?
4. Aldığı hediye yi tarif eder misiniz?
5. Banu'nun okulda verdiği ilk tepki nasıl olmuştur?
5. Banu kaçıncı sınıfta okuyor?
6. Olayın geğtiği 2.evde kimler vardı?
7. Olayın geğtiği 3.evde kimler vardı?
8. Banu sonunda neye karar vermiştir? Niçin?

Etkinlik 2: Aşağıdaki soruları ikinci dinlediğiniz radyo tiyatrosundan hareketle cevaplayınız.

1. Olay nerede başlıyor? Kimler var?

2. Derste ne yaşanıyor? Öğretmen ne yapıyor?
3. Zorluklardan git.
4. Doktor çocuğa nasıl davranıyor?

8. Hafta Etkinliği



Etkinlik 2: Dinlenen metnin öğretmenin seçtiği öğrenciler tarafından canlandırılması.

10. Hafta Etkinliği

Yemek Pişirmenin Tarihi Çok Eskilere Dayanıyor

Arkeolojik araştırmalar sırasında yapılan kazılarda bulunan çanak çömlek ve benzeri araç gereçler, insanların çok eski çağlarda da yemek pişirdiklerini gösteriyor.

Yemek pişirmeyi henüz keşfetmedikleri dönemlerdeyse insanlar yiyecekleri çiğ olarak yiyorlarmış.

Ayrıca yiyecekleri bozulmayacak şekilde saklayamadıklarından her gün yiyecek bulmak zorunda kalıyorlarmış.

Zaman içinde yiyecekleri bir sopaya geçirip ateşte pişirmeyi keşfetmişler.

Ardından toprağa açtıkları çukurlara koydukları kızgın taşların ve kor ateşinin üzerinde yemek pişirmeye başlamışlar. Bu fırınlar, bugün tandır olarak bildiğimiz fırınlara benzer.

Daha sonra tümsek şeklinde toprak fırınlar yapmaya başlamışlar. Bu fırınlarda, biri dumanın dışarı çıkmasını, öteki de havanın içeri girmesini sağlayan iki delik bulunuyormuş. Yiyecekleri de fırının ön kısmındaki açıklıktan içeri koyuyorlarmış.

Sonra ilk tencereler diyebileceğimiz toprak kapları yapmışlar ve yemeklerini bunların içinde pişirmeye başlamışlar.

İnsanlar yemek pişirmek için ateşte ısıttıkları taşları da kullanmışlar. Sıcak taşları toprak kapların içine koymuşlar. Kapları suyla doldurmuşlar. Bu suya attıkları yiyecekler ısının etkisiyle haşlanıyormuş.

Bilim Çocuk Dergisi

(Ocak 2011, S. 157, s.16-17)

12. Hafta Etkinliği

DEDEMİN MENDİLİ

"Mendil" sözcüğü nedense hep bir serinlikle gelir dilime. Buna bir sebep yakıştırmam mümkün değil ne yazık ki... Böyledir, insan bazı şeyleri duyar, derinden derine hisseder; ama tanımlamaya, anlatmaya kalktı mı çıkamaz işin içinden. Bir mendil serinliğini nasıl anlatabilirim ki size!

Aslında bendeki ilk mendil imgesi serinlikle değil, ateşle ilgilidir. Elimde tutuşup nasıl da alevlenmişti!.. Üç yaşındaydım ve beni tutup bir gelinin kucağına oturtmuşlardı. Gelin yengem olacaktı, amcamın eşi... Âdetti bizim oralarda, gelin eve geldiğinde uğurlu olsun diye kucağına bir erkek çocuk verirlerdi. Okşardı gelin o çocuğu şaşkınlıkla, bir mendil verirdi, belki şeker... Ben kaçmak istedim gelinin kucağından, gülüştü ahali. Mendili alıp sokağına koştum. Kocamandı, ucundan tutar, sürdürdüm. Herhalde çok komik görünüyordum! Öyle kaç gün taşıdım onu, hatırlamıyorum, "mendilli çocuk" olmuştum. Bir gün, bir ateş yakmıştı çocuklar, başında toplaşmıştık. Nasılsa mendilim alev aldı, yanmaya başladı. Kaçtım, salladıkça alevler büyüdü; çok korktum. Bırakıverdim, yandı, kül oldu mendilim. Çok üzüldüm, yengemin bana kızacağına düşündüm, görünmedim ona. Sonra öğrendiğinde ne kadar gülmüştü!..

Bir daha ne zaman mendilim oldu, onu da hatırlamıyorum. Ama bayramlarda hali vakti yerinde evlere el öpmeye gittiğimizde, şekerle birlikte mendil de alırdık. Bir yığın mendilimiz olurdu. Doğru ya, o zamanlar "selpak" ya da ıslak mendil yoktu. Okula giderken annemiz temiz bir mendil koyardı cebimize. Kızların da olurdu, küçücük, pembeli, süslü...

Kimi yerde "çevre", bazen "yağlık" denen o el kadcılık mavili yeşilli, allı güllü bezin kendinden büyük işler gördüğünü çok sonra fark edecektim. Evet mendil, küçücük cismine bakmadan o yalın ve huzurlu zamanların her anını dolduruyordu. Bunu en çok dedemin hayatında görüyordum.

Büyükçe bir mendili vardı dedemin, "yağlık" derdi o. Hangi kılığına girmezdi ki bu yağlık! Elini yüzünü yıkar yahut abdest alır, havlu niyetine kurulanırdı dedem onunla. Bir yere serip kuruturdu sonra. Tarlada çalışırken uzunlamasına katlar,

gömleğin yakası kirlenmesin diye boynuna dolardı. Hava çok mu sıcak oldu, güneşlik olsun diye şapkanın altına koyup kenarlarını sallandırırđı. Yel buldukça dalgalanırdı mendil, gölgelerdi boynunu, serinletirdi. Namaz kılmaya duracaksa, dört ucundan düğüm atar, namaz takkesi yapıverirdi ondan. Bazen de üstüne şapka giymez, bu mendil takkeyle çalışırdı bağda bahçede. Karnı acıkıp da mola verdiğinde, mendil bu kez de sofraya bezi olacaktır. Toprağa yahut otların üstüne serer onu. Üzerine ekmeğini, katığını koyar, karnını doyurur. Akşam üstü bir şeyler mi toplayacak bahçeden, mesela erik, mevsimine göre ayva, nar yahut armut... Mendil hemencecik file olur, torba olur, bohça olur.

Daha ne olmaz ki mendil! Başın ağrıdığında, katlar, ıslatıp sararsın alınına, ateşini alır. Dağda bayırda bir su birikintisinden, bir göletten su içecek olsan, suyun üstüne serer süzgeç yaparsın. Düğünde sallanıp halay çekilir, gelin arabasına asılır, yeri gelir bayrak diye sırığa takılır. Mendil bir haberleşme aracı ve bir belgedir aynı zamanda. Kızlar gönül verdikleri oğlanlara mendil gönderir. Askere giden sevdiklerine, yavuklularına da mendil verirler, hatıra... O mendil saklanır ve hasret koyulaştıkça çıkarılıp koklanır. Kız istenip söz kesildiğinde mendil alınır; mendil "söz"dür... Düğünlerde şeker yahut lokum yerine (biraz da yakın çevreye) davetiye olarak mendil dağıtılır. Oku, okuntu, yahut çağrı olur adı, "buyurun gelin, düğünümüz var" denir.

Ne çok türküde geçer mendil... Oyalı mendil, işlemeli mendil... Şiirde o kadar görmedim, daha doğrusu iyi bir "mendil" şiiri bilmiyorum. Bu kâğıt mendiller, ıslak mendiller çağında, bir mendil şiiri yazılabilir mi?

Bir serinlik olarak dilime geliyor "mendil" sözcüğü. Dedemin başında, şapkasının altında rüzgârlanan o mendilden midir, yahut bazı geceler ateşlendiğimde, bir mendil ıslatıp alınıma koyduklarından mı, bilmiyorum. Belki de hayatımızdan çıkıp giden küçük inceliklerin geride bıraktığı boşluktandır, serinlik... Artık bir mendil taşımıyorum; yalnızca hatırasını taşıyorum mendilin, serin hatırasını... Nereden çıkıp geldi yaz günü bu mendil? Esin perileri geldiler, bir mendil getirdiler. Bende kalacak o mendil, daima...

ALİ ÇOLAK
16 Ağustos 2008

EK-8: ÖĞRENCİ KÂĞITLARINDAN ÖRNEKLER

Borzi Sıkıcı Öğretmenler

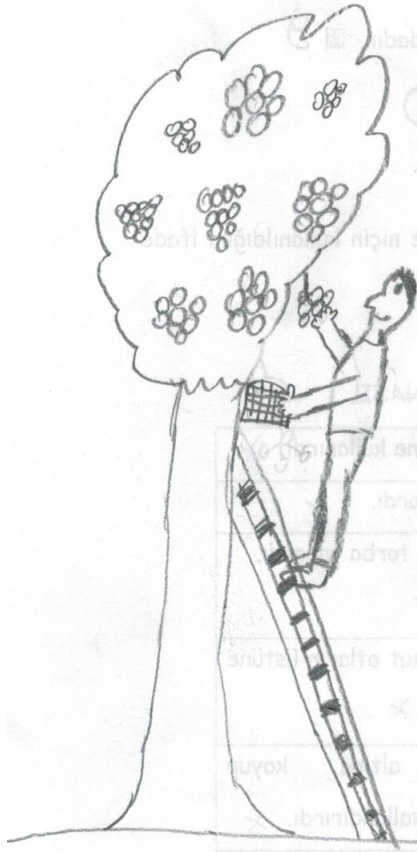
Borzi sıkıcı öğretmenler vardır. Bu öğretmenler öğrencilere eğlenmeyi, gülmeyi çok görürler. Ve böyle öğrenmenin daha iyi olduğunu düşünürler. Aslında hiçte iyi değildir. Size bir anımı anlatayım.

Birkaç öğretim biçimi vardır. Biri öğrenme zekasıdır; görsel, işitsel ve uygulama olaraktır. Görsel zeka renkli şeyleri sever. İşitsel zeka daha çok duyarak öğrenirler. Uygulama öğrenim biçiminde daha çok deneyerek, dokunarak öğrenirler. Bir ayrı öğrenim biçimide şudur; Bir öğrenci öğretilmekle kısırlık çok ders çalışarak öğrenir veya eğlenerek öğrenir. Eğer ben öğretmen olsaydım, eğlenme yöntemini seçerdim. Çünkü bu yöntem daha akıldola kalır.

Bunlar işte ben çok üzer ve başarımlı ettiler. Sadece ben değil çoğu öğrenciyi etkiler. Bundan dolayı hersey öğretmenlere bağlı.

20

1	Y
2	Y
3	Y
4	Y
5	Y
6	Y
7	Y
8	Y
9	Y
10	Y
11	Y
12	Y
13	Y
14	Y
15	Y
16	Y
17	Y
18	Y
19	Y
20	Y



Bahçeden erik, armut, nar toplamak için mendeli gibi torbe yapmak

Doğru Kalem

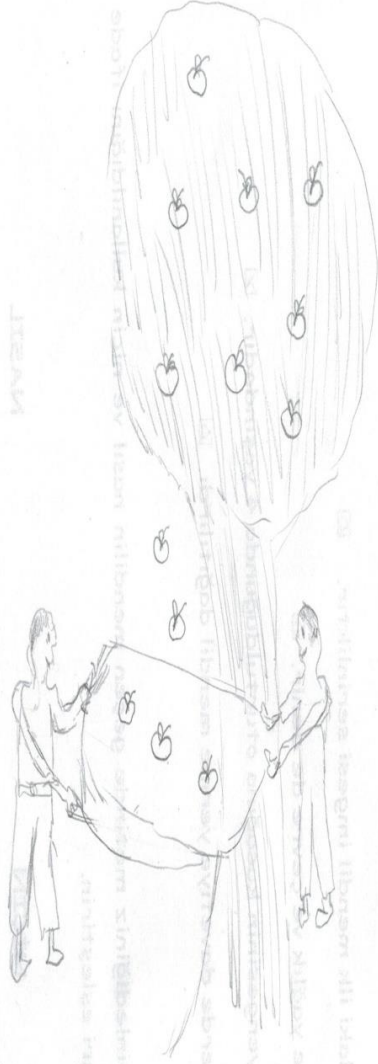
Erkinklik 1: Dindeginiz metinden yola cikarak asagida verilen cumlelerin bagina
"Dogru" olanlar icin (D) "Yanlis" olanlar icin (Y) harfini kutucuklara yaziniz.



Saphanın altına koyup
Sallandırıldı.

NIÇIN	NAASIL
1. Yakaanın kirlemeden icin	a) Hecvu niyetine kullandir.
2. Uzerinde yemek yemek icin	b) Boyuna dolardi.
3. Abdest aldikten sonra kurulamak icin	c) Mandilli file torba yapardi.
4. Gunesten korunmak icin kurulamak icin	d) Topraga yurut oltarin ustune serardi.
5. Balcadan erik ornut tut	e) Saphanın altına koyup kantarların sallandırıldı.

toylamaq i ^{çin}	Q -	keçirilməmiş	keçirilməmiş
B. Böyükdən "sük" əlamətini uca	B. Böyükdən	B. Böyükdən	B. Böyükdən
C. "Sük" əlamətini keçirilməmiş i ^{çin}	C. "Sük" əlamətini	C. "Sük" əlamətini	C. "Sük" əlamətini
D. "Sük" əlamətini keçirilməmiş i ^{çin}	D. "Sük" əlamətini	D. "Sük" əlamətini	D. "Sük" əlamətini
E. "Sük" əlamətini keçirilməmiş i ^{çin}	E. "Sük" əlamətini	E. "Sük" əlamətini	E. "Sük" əlamətini

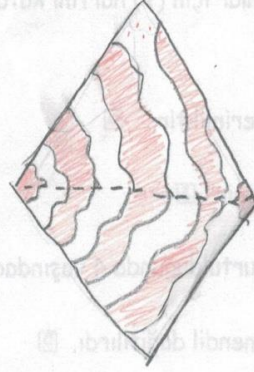


Bahçeden mevsiminə göre meyvə toplamaq için torba yapılırdı.

"Dədə, ocaqlar i^{çin} (D) "Açılıb, qırılıb, i^{çin} (D) məclisi kütüpkoruna yazmış Etimolojisi: Dini təfəvvülün vaxtında kişi Əmələliyin və digər..."

Etkinlik 1: Dini özgünlük metninden yola çıkarak aşağıda verilen cümlelerin başına

"Doğru" olanlar için (D) "Yanlış" olanlar için (Y) harfini kutucuklara yazınız.



- a) Yazardaki ilk mendil imgesi serini
 b) Mendil yağlık ve çevre de
 c) Yazor yengatının kucagina otur
 d) Düşünlerde davetiye yerias mendil

Nakışlı Mendil

Etkinlik 2: Dini özgünlük metninde geçen mendilin nasıl ve için kullandığını ifade

eden modelleri eşleştirin.

NASIL	NİÇİN
a. Havlu niyetine kullandı. → 3	1. Yoksuzun kirletmesi için
b. Boyuna dolardı. → 4	2. Üzerinde yemek yemek için
c. Mendili file torba yapardı. → 5	3. Abdest aldıktan sonra kurutmak için
d. Torbaya yırtı oturma üzerine serirdi. → 6	4. Güneşten korunmak için
e. Şapkının altına koyup kepeklerini sallandırdı. → 7	5. Balçekten erik armut nar toplamak için

Emmanuel CAY
7-A
202

Etkinlik 1: Dinihediniz metninde yola cikarak asagida verilen cümlelerin bagina
"Dogru" olanlar için (D) "Yanlis" olanlar için (Y) harfini kutucuklara yaziniz.

- a) Yazarin bir medli ilgisi serinliktir.
- b) Medli yağlik ve çevre de banir.
- c) Yazar yongesinin kutucuna oturubulubunda 4 yasindadir.
- d) Duşunlerde dovatiye yarime medli dogrutur.

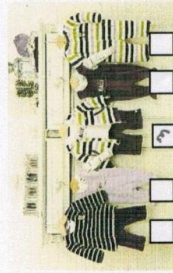
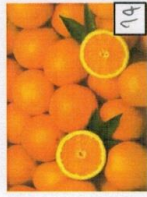
Etkinlik 2: Dinihediniz metninde geçen medlini nasıl ve niçin kullandigini ifade
eden medleri eşleştirin.

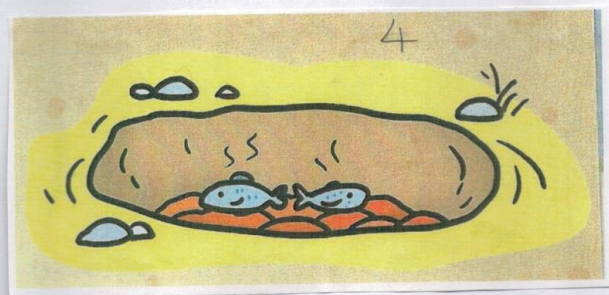
1. Yaksinin kirli memesi için	a. Hayvan yetisine	b. Toprağa yorul oturma üstüne
2. Üzerinde yarime yemek	c. Mendil kutucuna yemek	d. Toprağa yorul oturma üstüne
3. Abdest alktan sonra	e. Söğukanın altına kuyup	e. Söğukanın altına kuyup
4. Kuzeyin kuzey için	f. Toprağa yorul oturma üstüne	f. Toprağa yorul oturma üstüne
5. Böhceden erik armut, nar	g. Söğukanın altına kuyup	g. Söğukanın altına kuyup
6. Toplamak için	h. Söğukanın altına kuyup	h. Söğukanın altına kuyup

Üzerinde yemek yemek için toprağa sererlerdi.

Hasancan
Enden
7/A

Etkinlik 1: Aşağıda karışık sıralanmış resimler dinleyeceğiniz metinle ilgilidir. Metni dikkatle dinleyip metninle ilgili resimleri olay akışına göre numaralandırınız.





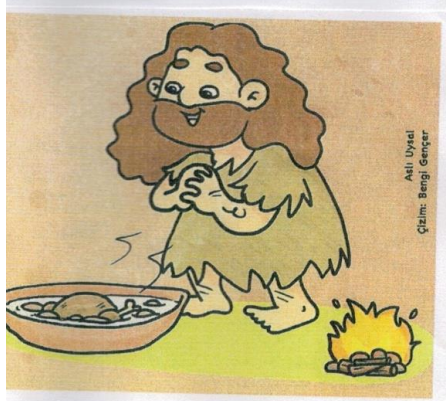
4



6



7

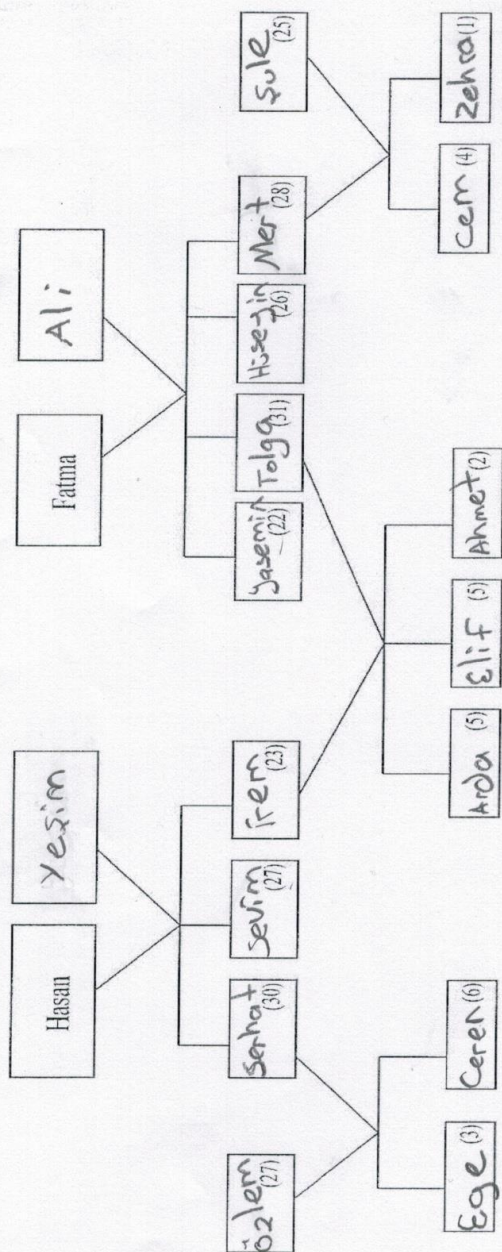


8

Engin Güney
Savaş Coşkun



SOY AGACI



Burak Mete
KILINC
171

9706 5010

Esmenur CAN
7-A 228

★ Avarlak		
Top		
Biletik Pencere tekerlek		
Kare ★		
Ayna Televizyon yazı tahtası		
	İcecek	Yiyecek
	Kahve limonata Ayran meyve suyu	Bulgur Ekmek ceviz Bal