



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

**YAPILANDIRMACI KARMA ÖĞRENME ORTAMLARININ
DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Aliye Erdem

Doktora Tezi

Ankara, 2012

YAPILANDIRMACI KARMA ÖĞRENME ORTAMLARININ DİNLEME VE KONUŞMA
BECERİLERİNE ETKİSİ

Aliye Erdem

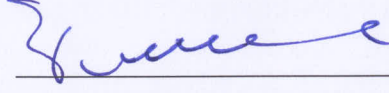
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Doktora Tezi

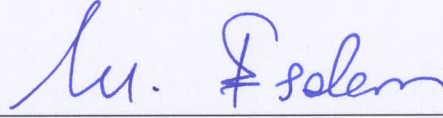
Ankara, 2012

KABUL VE ONAY

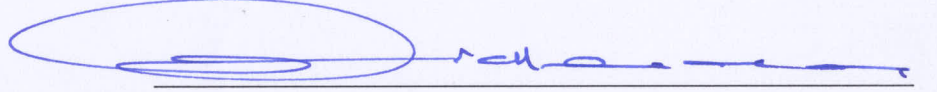
Aliye Erdem tarafından hazırlanan "Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi" başlıklı bu çalışma, 08.06.2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



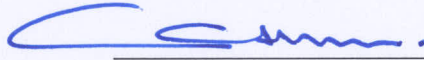
Prof. Dr. Fitnat Kaptan (Başkan)



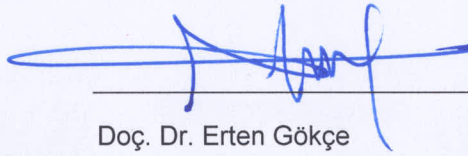
Doç. Dr. Mukaddes Erdem (Danışman)



Prof. Dr. Sedat Sever



Doç. Dr. Z. Canan Karababa



Doç. Dr. Erten Gökçe

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ş. Armağan TARIM

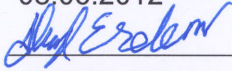
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

08.06.2012



Aliye Erdem

TEŞEKKÜR

Bu araştırma pek çok kişinin katkı ve desteğiyle ortaya çıkmıştır. Bu nedenle araştırma sürecinde, araştırmanın gerçekleştirilmesine farklı biçimlerde katkısı olan ve benim akademik yönden kendimi geliştirmemi destekleyen kişilere teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle bu çalışma konusunun belirlenmesinden uygulama ve değerlendirme sürecindeki en ince ayrıntıya kadar her konuda büyük bir özveriyle akademik bilgi ve deneyimleri doğrultusunda beni yönlendirmenin yanı sıra kişisel ve akademik gelişimime katkı sağlayan her görüşmemiz için ayırdığı zaman, bu zaman dilimlerinde çalışma disiplini ve bunun ötesinde hayata dair her konuda verdiği destek için değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mukaddes Erdem'e,

Araştırmanın tüm boyutlarında değerli görüş ve önerileriyle katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Fitnat Kaptan, Prof. Dr. Sedat Sever, Doç. Dr. Z. Canan Karababa ve Doç. Dr. Erten Gökçe'ye,

Araştırmadaki karma öğrenme ortamının çevrim içi boyutunun gerçekleştirildiği www.dinleizleanlat.com adresli internet sitesini tasarlayan ve geliştiren, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim elemanı Arş. Gör. Ferhat Kadir Pala'ya,

Ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde değerli görüşleriyle katkı sağlayan ve beni yönlendiren hocalarım Yrd. Doç. Dr. Banu Yangın, Doç. Dr. Fatma Bıkmaz, Prof. Dr. Cahit Kavcar, Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan, Yrd. Doç. Dr. Kevser Baykara, Yrd. Doç. Dr. Necla Köksal ve Yrd. Doç. Dr. Eda Gürten'e,

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde bana büyük bir destek veren arkadaşım Arş. Gör. Bilge Gök'e,

Araştırmanın her aşamasında bana moral vermenin ötesinde benim bu aşamalara gelmemde büyük emeği olan, beni her zaman daha ilerisi için yönlendiren ve hayata farklı pencerelerden de bakmamı sağlayan sevgili Umut Vefa'ya,

Ve son olarak, aramızda mesafeler olsa da sevgi bağımızın gücünü her zaman hissettiğim, bana her zaman güvenen ve beni her koşulda destekleyen sevgili aileme bütün kalbimle sonsuz teşekkür ediyorum.

Aliye Erdem

ÖZET

ERDEM, Aliye. *Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara, 2012.

Bu araştırma, yapılandırmacı karma öğrenme ortamının, dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Dinleme becerisinin, dinleme ve dinlediğini anlama boyutlarında; konuşma becerisinin ise konuşma ve sözlü anlatım boyutlarında ele alındığı araştırmada, deneysel yöntem ve ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada bu becerilerin geliştirilmesi için yapılandırmacı karma öğrenme modeli oluşturma ve bu uygulamanın etkilerini ortaya çıkarma denemesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011 - 2012 öğretim yılında özel bir ilköğretim okulunun 4-B ve 4-E sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubunda, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler uygulanırken kontrol grubunun öğrenme-öğretme sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sınıf öğretmeninin ders planları da dikkate alınarak geliştirilen öğretim etkinlikleri uygulanırken yüz yüze ve çevrim içi ortamdaki etkinlikler birbirini tamamlayacak biçimde düzenlenmiş ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, okulun Türkçe dersi kapsamındaki etkinliklerini ve sınıfın diğer derslerdeki çalışmalarını aksatmayacak biçimde ders programını değiştirmeden yürütülmüştür. Uygulama, deney süresince her hafta ortalama 3-4 saat kullanılarak toplam 8 hafta sürmüştür.

Üçer-dörder kişilik gruplar halinde ve uygulamalı etkinliklerden oluşan ön test ve son test uygulamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci grubuna, dinleme materyali üzerinden dinleme ve dinlediğini anlama etkinliği; ayrıca kendi konuşmalarına dayalı konuşma ve sözlü anlatım etkinliği yaptırılmıştır. Etkinlik sırasında, ölçütlerin yer aldığı formlar kullanılarak öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki ön test ve son test uygulamalarındaki tüm yanıtlar ile diğer konuşmalar yazılı biçime dönüştürülerek gözlem kayıtları elde edilmiştir. Elde edilen gözlem kayıtları ise öğretmen (araştırmacı) ve araştırma dışında bir yansız değerlendirmeci tarafından, performans değerlendirme ölçeğine göre incelenerek puanlanmıştır. Böylece araştırmada elde edilen veriler; gözleme dayalı olarak gerçekleştirilen öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi ile gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme olmak üzere üç farklı türde sınıflandırılarak sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilere göre, yapılandırıcı karma öğrenme ortamında ilköğretim 4. sınıf ğrencilerinin dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan yapılandırıcı karma öğrenme ortamında uygulanan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinliklerin, ilköğretim dördüncü sınıf ğrencilerinin bilişsel özellikleri yanı sıra duyuşsal özelliklerini de geliştirdiği; Türkçe dersinde başarısız olan öğrenciler kendilerini zayıf olarak algıırken başarılı olan öğrencilerin zayıf öğrencilere göre kendilerini daha başarılı olarak gördüğü; Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin bu becerileri daha fazla geliştirdiği; deney grubundaki öğrencilerin erişi puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin erişi puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karma ğrenme ortamının çevrim içi boyutunun gerçekleştirildiği www.dinleizleanlat.com adresli internet sitesindeki "dinle, izle ve anlat" temalarında eşit sayıda etkinlik paylaşılmış olmasına karşın öğrencilerin en fazla dinle temasında, en az ise anlat temasında paylaşım yaptığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler

Yapılandırıcı ğrenme ortamı, karma öğrenme ortamı, dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım.

ABSTRACT

ERDEM, Aliye. *The Efficiency of Constructivist Blended Learning Environment on Listening and Speaking Skills*, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2012.

This study was carried out to identify the effects of constructivist blended learning environment (CBLE) on the listening and speaking skill competencies. Focusing on the listening and listening comprehension dimensions of listening skills and speaking and oral expression dimensions of speaking skills, the experimental research design with pre-posttest control group is applied. Constructivist blended learning model was developed to improve these skills and its emerging effects were examined.

The working group of the study is two fourth-year classes studying in a private primary school during the 2011-2012 academic year. Listening and speaking activities were integrated to the courses of constructivist learning environment experimental group, while there was no intervention to the learning-teaching processes of the control group. The activities were developed and practiced by the researcher considering the lesson plans of the classroom teachers and designed in the face-to-face and online modes complementing each other. The implementation was integrated into the curriculum without impeding other courses and activities on Turkish language. The implementation lasted 8 weeks, 3-4 hours each week.

Pre and post-test composed of hands-on activities with groups of three to four were conducted by the researcher. Each student group practiced both listening and listening comprehension based on listening material and speaking and oral expression based on self speaking activities. Self-assessment and teacher evaluation forms with criteria provided were completed during the activities. Moreover, the responses to all pre and post-test implementations in the control and experimental group as well as the speech emerged were kept in the written form and thereby observation records were composed. Observation records were rated by the researcher and an objective judge according to the performance evaluation criteria. Hence, data gathered were presented in three forms: self-assessment and teacher evaluation based on observation and observation records-based evaluation.

The data collected reveal that listening and speaking activities in the CBLE were effective in improving the listening, listening comprehension, speaking and oral expression skills of fourth grade primary school students. Besides, it is observed that activities applied in the CBLE improve affective skills as cognitive skills and students successful in the Turkish language course develop these skills more. Moreover, there is a significant difference between the access scores of experimental and control group in favor of the experimental group.

Although the website www.dinleizleanlat.com forming the online dimension of the CBLE included themes of “listen, watch and explain” evenly distributed, students shared in the listening theme the most and the explain theme the least.

Key Words

Constructivist learning environment, blended learning environment, listening, listening comprehension, speaking, oral expression.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| KABUL VE ONAY | i |
| BİLDİRİM | ii |
| TEŞEKKÜR | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLOLAR DİZİNİ | xiii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xvi |
| FOTOĞRAF SETİ DİZİNİ | xvii |
| | |
| 1. BÖLÜM: GİRİŞ | 1 |
| 1.1 Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım | 5 |
| 1.2.1 Yapılandırmacı Yaklaşımın Felsefi Boyutu | 6 |
| 1.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme ve Öğretme | 9 |
| 1.2.3 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları | 11 |
| 1.2.4 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrencinin Rol ve Sorumlulukları | 14 |
| 1.2.5 Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı | 16 |
| 1.3 Karma Öğrenme Ortamı | 19 |
| 1.4 İletişim ve Dil Becerileri | 22 |
| 1.4.1 Dinleme | 24 |
| 1.4.1.1 Dinlediğini Anlama | 26 |
| 1.4.1.2 Dinleme Eğitimi ve Dinleme Becerisini Geliştirme | 27 |
| 1.4.1.2.1Ailede Dinleme Eğitimi | 28 |
| 1.4.1.2.2Okulda Dinleme Eğitimi | 31 |

| | |
|---|-----------|
| 1.4.1.3 Dinleme Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem | |
| Teknikler ve Materyaller | 31 |
| 1.4.1.4 Dinleme Becerisini Geliştirmede Öğretmen ile Öğrencinin | |
| Rol ve Sorumlulukları | 32 |
| 1.4.1.5 Dinlemenin Eğitim-Öğretimdeki Yeri ve Önemi | 34 |
| 1.4.1.6 Dinlemenin Diğer Dil Becerilerine Göre İhmal Edilmesi..... | 37 |
| 1.4.1.7 Dinleme Türleri ve Stratejileri..... | 39 |
| 1.4.1.8 Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme | 40 |
| 1.4.2 Konuşma..... | 41 |
| 1.4.2.1 Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirme | 43 |
| 1.4.2.2 Konuşma Becerisinin Eğitim-Öğretimdeki Yeri ve Önemi..... | 46 |
| 1.4.2.3 Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem | |
| Teknikler ve Materyaller | 49 |
| 1.4.2.4 Konuşma Becerisini Geliştirmede Öğretmen ile Öğrencinin | |
| Rol ve Sorumlulukları | 50 |
| 1.4.2.5 Konuşmayı Anlamlı ve Değerli Kılan Özellikler | 52 |
| 1.4.2.6 Güzel ve Etkili Bir Konuşmada Bulunması Gereken İlkeler ... | 55 |
| 1.4.2.7 Konuşma Türleri | 56 |
| 1.4.2.7.1 Hazırlıksız Konuşma | 57 |
| 1.4.2.7.2 Hazırlıklı Konuşma | 57 |
| 1.4.2.8 Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme | 58 |
| 1.5 Araştırmanın Önemi..... | 59 |
| 1.6 Araştırmanın Amacı..... | 62 |
| 1.7 Problem Cümlesi..... | 62 |
| 1.8 Alt Problemler | 62 |
| 1.9 Sayılılar..... | 62 |
| 1.10 Sınırlılıklar | 63 |

| | |
|---|-----|
| 1.11 Tanımlar | 63 |
| 1.12 İlgili Araştırmalar | 64 |
| 1.12.1 Yapılandırmacı Yaklaşım ile ilgili Araştırmalar | 66 |
| 1.12.1.1 Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Türkiye’de | |
| Gerçekleştirilen Araştırmalar | 66 |
| 1.12.1.2 Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yurt Dışında | |
| Gerçekleştirilen Araştırmalar | 70 |
| 1.12.2 Karma Öğrenme Ortamı ile İlgili Araştırmalar | 75 |
| 1.12.2.1 Karma Öğrenme Ortamı ile İlgili Türkiye’de | |
| Gerçekleştirilen Araştırmalar | 75 |
| 1.12.2.2 Karma Öğrenme Ortamı ile İlgili Yurt Dışında | |
| Gerçekleştirilen Araştırmalar | 82 |
| 1.12.3 Dinleme ve Konuşma Becerileri ile İlgili Araştırmalar | 85 |
| 1.12.3.1 Dinleme ve Konuşma Becerileri ile İlgili Türkiye’de | |
| Gerçekleştirilen Araştırmalar | 86 |
| 1.12.3.2 Dinleme ve Konuşma Becerileri ile İlgili Yurt Dışında | |
| Gerçekleştirilen Araştırmalar | 92 |
| 2. BÖLÜM: YÖNTEM | 95 |
| 2.1 Araştırmanın Deseni | 95 |
| 2.2 Çalışma Grubu | 96 |
| 2.3 Deney Süreci | 96 |
| 2.4 Veri Toplama Araçları | 100 |
| 2.4.1 Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği-Öğrenci/Öğretmen Formu | 101 |
| 2.4.2 Geçerlik ve Güvenirlik | 103 |
| 2.4.3 Çevrim İçi Öğrenme Ortamı Kayıt Raporları | 115 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.4 Öz Test-Son Test Uygulamaları Video Kayıtları ve Performans Değerlendirme Ölçeği | 116 |
| 2.5 Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamı | 117 |
| 2.5.1 Çevrim İçi Öğrenme Ortamı (www.dinleizleanlat.com) | 117 |
| 2.5.2 Yüz Yüze Öğrenme Ortamı | 129 |
| 2.6 Verilerin Analizi ve Yorumlanması | 137 |
| 3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR | 139 |
| 3.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular | 139 |
| 3.1.1 Öz Değerlendirmeye Dayalı Analizler | 139 |
| 3.1.2 Öğretmen (Araştırmacı) Değerlendirmesine Dayalı Analizler | 142 |
| 3.1.3 Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analizler | 145 |
| 3.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular | 150 |
| 3.2.1 Öz Değerlendirmeye Dayalı Analiz | 150 |
| 3.2.2 Öğretmen (Araştırmacı) Değerlendirmesine Dayalı Analiz | 151 |
| 3.2.3 Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analiz | 152 |
| 3.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular | 154 |
| 3.3.1 Öz Değerlendirmeye Dayalı Analizler | 155 |
| 3.3.2 Öğretmen (Araştırmacı) Değerlendirmesine Dayalı Analizler | 156 |
| 3.3.3 Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analizler | 157 |
| 3.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular | 160 |
| 3.4.1 Öz Değerlendirmeye Dayalı Analiz | 160 |
| 3.4.2 Öğretmen (Araştırmacı) Değerlendirmesine Dayalı Analiz | 161 |
| 3.4.3 Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analiz | 162 |
| 3.7 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular | 163 |

| | |
|--|-----|
| 4. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER | 169 |
| 4.1 Sonuç | 169 |
| 4.2 Öneriler | 170 |
| 4.2.1 Dinleme ve Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler ... | 170 |
| 4.2.2 Daha Sonra Gerçekleştirilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler | 171 |
| | |
| KAYNAKÇA | 173 |
| | |
| EKLER | 193 |
| EK 1: Ahtapot ile Gümüş Balığı Öyküsü..... | 193 |
| EK 2: Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği – Öğrenci Formu..... | 194 |
| EK 3: Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği – Öğretmen Formu | 196 |
| EK 4: Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği Uzman Görüşü Formu | 200 |
| EK 5: Performans Değerlendirme Ölçeği (Rubrik)..... | 208 |
| EK 6: Yüz Yüze Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Etkinlik Örnekleri..... | 213 |
| EK 7: Çevrim İçi Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Etkinlik Örnekleri | 232 |
| EK 8: Araştırma İzin Belgesi..... | 237 |
| | |
| ÖZGEÇMİŞ | 238 |

TABLOLAR DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| Tablo 1: Ön test - son test kontrol gruplu desen..... | 95 |
| Tablo 2: Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı | 96 |
| Tablo 3: Deney ve kontrol grupları için öz değerlendirme ön test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları | 97 |
| Tablo 4: Deney ve kontrol grupları için araştırmacı değerlendirmesi ön test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları | 98 |
| Tablo 5: Deney ve kontrol grupları için gözlem kayıtlarında dayalı değerlendirme ön test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları.... | 98 |
| Tablo 6: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “dinleme” boyutuna yönelik uzman görüşlerinin dağılımı | 104 |
| Tablo 7: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “konuşma” boyutuna yönelik uzman görüşlerinin dağılımı | 105 |
| Tablo 8: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “dinlediğini anlama” boyutuna yönelik uzman görüşlerinin dağılımı | 106 |
| Tablo 9: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “sözlü anlatım” boyutuna yönelik uzman görüşlerinin dağılımı | 107 |
| Tablo 10: Kapsam geçerlik oranları için minimum değerler..... | 109 |
| Tablo 11: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “dinleme” boyutundaki yeterliklerin kapsam geçerlik oranları | 110 |
| Tablo 12: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “konuşma” boyutundaki yeterliklerin kapsam geçerlik oranları | 111 |
| Tablo 13: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “dinlediğini anlama” boyutundaki yeterliklerin kapsam geçerlik oranları | 112 |
| Tablo 14: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “sözlü anlatım” boyutundaki yeterliklerin kapsam geçerlik oranları | 114 |
| Tablo 15: Deney ve kontrol grupları öz değerlendirme betimsel istatistikleri..... | 139 |
| Tablo 16: Dinleme boyutuna ilişkin öz değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları | 140 |
| Tablo 17: Konuşma boyutuna ilişkin öz değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları | 140 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 18: Dinlediğini anlama boyutuna ilişkin öz değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları | 141 |
| Tablo 19:Sözlü anlatım boyutuna ilişkin öz değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları | 141 |
| Tablo 20:Deney ve kontrol grupları araştırmacı değerlendirmesi son test puanlarının betimsel istatistikleri | 142 |
| Tablo 21. Dinleme boyutuna ilişkin araştırmacı değerlendirmesi düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları | 143 |
| Tablo 22.Konuşma boyutuna ilişkin araştırmacı değerlendirmesi düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları | 143 |
| Tablo 23.Dinlediğini anlama boyutuna ilişkin araştırmacı değerlendirmesi düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları..... | 144 |
| Tablo 24:Sözlü anlatım boyutuna ilişkin araştırmacı değerlendirmesi düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları | 144 |
| Tablo 25: Deney ve kontrol grupları için gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puanlarının betimsel istatistikleri..... | 145 |
| Tablo 26:Dinleme boyutuna ilişkin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları..... | 146 |
| Tablo 27:Konuşma boyutuna ilişkin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları..... | 146 |
| Tablo 28:Dinlediğini anlama boyutuna ilişkin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları..... | 147 |
| Tablo 29: Sözlü anlatım boyutuna ilişkin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları..... | 147 |
| Tablo 30:Deney grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme ön test–son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları | 150 |
| Tablo 31:Deney grubundaki öğrencilerin araştırmacı değerlendirmesi ön test – son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları..... | 151 |
| Tablo 32: Deney grubundaki öğrencilerin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme ön test – son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları..... | 152 |
| Tablo 33: Deney grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öz değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları..... | 155 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 34: Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öz değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları..... | 156 |
| Tablo 35:Deney grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile araştırmacı değerlendirmesi son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları | 156 |
| Tablo 36:Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile araştırmacı değerlendirmesi son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları | 157 |
| Tablo 37: Deney grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları | 158 |
| Tablo 38: Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları | 158 |
| Tablo 39: Deney ve kontrol gruplarında öz değerlendirme erişim puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları | 161 |
| Tablo 40:Deney ve kontrol gruplarında araştırmacı değerlendirmesi erişim puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları | 161 |
| Tablo 41:Deney ve kontrol gruplarında gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme erişim puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları..... | 162 |
| Tablo 42: Çevrim içi öğrenme ortamındaki etkinlikler ile öğrenci paylaşımlarının derslere ve temalara göre dağılımı | 164 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| Şekil 1: Karma öğrenme ortamı modeli | 21 |
| Şekil 2: Dil Becerileri | 23 |
| Şekil 3: Çevrim içi öğrenme ortamına giriş sayfasının ekran görünümü | 119 |
| Şekil 4: Çevrim içi öğrenme ortamında kullanıcı ana sayfa görünümü..... | 120 |
| Şekil 5: Sözcüklerin Sakladıkları dersindeki Dinle temasına ait ekran görüntüsü | 121 |
| Şekil 6: Doğanın Sırları dersindeki İzle temasına ait ekran görüntüsü | 122 |
| Şekil 7: Sözcüklerin Sakladıkları dersindeki İzle temasına ait ekran görüntüsü..... | 123 |
| Şekil 8: Yorum yapma araçları | 123 |
| Şekil 9: Görev bölümündeki semboller | 124 |
| Şekil 10: Görev bölümündeki yönergeler ve sorular..... | 125 |
| Şekil 11: Görev bölümündeki öz değerlendirme soruları..... | 126 |
| Şekil 12: Her etkinlikteki öz değerlendirme sorularına ait not ortalaması | 127 |
| Şekil 13: Siteye üye olan kişilerin profilleri | 128 |
| Şekil 14: Profildeki semboller ve rakamlar..... | 128 |

FOTOĞRAF SETİ DİZİNİ

| | |
|--|-----|
| Fotoğraf Seti 1: Bireysel olarak sunulan hazırlıklı konuşma örnekleri | 130 |
| Fotoğraf Seti 2: Grup çalışması örnekleri | 131 |
| Fotoğraf Seti 3: Ses kaydı dinleme süreci örneği | 131 |
| Fotoğraf Seti 4: Çizgi film, animasyon, kısa film vb. izleme süreci örneği | 132 |
| Fotoğraf Seti 5: Grup tartışması etkinliğinden örnekler | 134 |
| Fotoğraf Seti 6: Tüm sınıfla gerçekleştirilen etkinliklerden örnekler | 135 |
| Fotoğraf Seti 7: Bireysel olarak gerçekleştirilen etkinliklerden örnekler | 136 |

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar ile ilgili araştırmalardan oluşmaktadır.

1.1 PROBLEM DURUMU

Bireyin anadili gelişiminde eğitim sürecinin önemli bir yeri vardır. Anadilin gelişimi öncelikle aile ortamında başlar; okul sürecinde ve çevreyle etkileşim yoluyla gelişir. Hayatın ilk yıllarından itibaren geliştirilmeye başlanan anadili becerileri, bütün becerilerin kazanılması için temel olması yanında sözlü iletişim, yaşam boyu öğrenme ve başarının da belirleyicisidir.

Anadili öğretiminde genel olarak bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi özellikler temel alınmaktadır. Anadili öğretimi sürecinin en genel amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesidir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006:13). Bu genel amaca ulaşmada ise dilsel beceriler olarak da adlandırılan dilin temel etkinlik alanlarında bireyin kendini geliştirmesi önemli görülmektedir.

Temel dil becerileri olarak adlandırılan bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak adlandırılır. Bu becerilerin hepsi, insanlar için büyük bir öneme sahiptir. Fakat bunların içinde, dinlemenin ayrı bir yeri vardır. Çünkü insan, daha dünyaya gözlerini açmadan dinleme becerisini kullanmaya başlar; doğduktan sonra ilk sözcükleri, anadiline ait ilk bilgileri dinleme becerisi aracılığıyla öğrenir; konuşma, okuma, yazma bilmediği yaş dönemlerinde bazı bilgileri dinleyerek edinir, gününün büyük bir bölümünü dinlemeyle geçirir.

Her bireyin doğuştan gelen bir dil yeteneği vardır. Birey, bu dil yeteneğini okul çağına kadar anne-babasından ve yakın çevresinden duyarak, onlara öykünerek geliştirir

(Yazkan, 2000:12). Okul dönemine kadar birey doğal olarak dinleme becerisini kullanır. Ancak bu dönemde birey, rastlantısal bir biçimde dinleme becerisini kullanmaktadır. Neyi, nasıl, niçin, ne kadar dinleyeceği dikkat seviyesine göre değişmektedir (Özbay, 2001). Birey, okul çağına geldiğinde ise planlı, programlı biçimde dinlemeyi öğrenmesi gerekir (Yalçın, 2006:45). Bunun için de bireyin okul döneminde etkin bir dinleme eğitiminden geçmesi gerekir.

Eğitim sürecinde, bireylere kazandırılması gereken temel becerilerden biri olan dinleme becerisinin, bireyin, çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılaması ve içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlamasında önemli bir payı vardır. Dinleme, bireyin hem okul yaşamında, hem de okul yaşamından sonra öğrendiği iletişim becerisini doğru biçimde kullanmasını ve dinlediklerini doğru yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir.

Yapılan araştırmalar, insanın bir gününün %42-45'ini dinleyerek geçirdiğini göstermektedir (Sever, 2004:11; Buzan, 2001:97). Barker (1971:3) insanların iletişim sürecinde %45 dinleme, %35 konuşma, %30 okuma ve %7 yazma becerilerini kullandığını belirtmektedir. Bir öğrencinin ise sınıf içindeki zamanın %50-75'inde öğretmenini, arkadaşlarını ve sesli materyalleri dinlemekle geçirdiğini; günde 2,5 - 4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme becerisine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir (Temur, 2001:62; Sever, 2004:11; Göğüş, 1978:227).

Robertson (2008:51), öğrencinin dinleme becerisiyle başarı derecesi arasındaki ilişkinin, bir kişinin zekâ düzeyiyle başarı derecesi arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğunu söylemektedir. Dinleme becerisi gelişmiş olan öğrenci, daha kolay öğrenmekte ve bilgileri belleğinde uzun süre saklayabilmektedir. Öğrencinin bir ders saatinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu, ders dışında kendi başına çalışarak öğrenebilmesi için gereken süre, dersin özelliğine göre değişebilmekle birlikte en az üç ders saatine eşittir (Uluğ, 1996:70). Dinleme becerisini geliştiren öğrenciler, sınıfta öğrendikleri bilgilerin tekrarını, daha sonra kısa bir gözden geçirmeyle pekiştirebilmektedir. Ancak, dinleme becerisini yeterince geliştiremeyen öğrenciler, sınıfta geçirilen zamanın üç katını harcasalar bile kazanmaları gerekenleri tam olarak öğrenememektedirler. Bu belirlemelere göre dinleme becerisini geliştiren bir öğrencinin okul türü öğrenmelerinde ve toplum yaşamında daha başarılı olabileceği düşünülmektedir.

Dilin ve dil eğitiminin temel amacı sosyalleşme ve iletişimdir. Sözlü iletişim ise günümüzde de en çok kullanılan iletişim yolu olarak görülmekte ve günlük hayattaki

ilişkilerin çoğu, sözlü iletişime dayanmaktadır. Dinleme becerisi, sözlü iletişim sürecinin temel bileşenlerindedir. İletişim sürecinde dinlediklerini anlayan bir birey başkalarına ait söz ve yorumlardan yola çıkarak kendi duygu, düşünce, gözlem ve tasarımlarını dile getirme ihtiyacı hisseder. Bu durumda sözlü iletişim sürecinin diğer bileşeni olarak konuşma becerisi karşımıza çıkar. Sözlü iletişim, dinleme ve konuşma becerileri olmak üzere iki temel beceriyi gerektirir. Bunlardan birinin olduğu yerde diğeri de vardır, biri olmadan diğeri de gerçekleşmez. Dinleme olmadan konuşma olmayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların doğru ve güzel bir şekilde konuşmaları da mümkün değildir. Aksan (1998:11), konuşma yeteneğinin insanı insan yapan niteliklerin başında geldiğini ve insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağladığını belirtir.

Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlar, dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan dil becerisi ise konuşma becerisidir (Özbay, 2005:121). Çocuklar genellikle okula bu beceriye sahip olarak gelirler. Ancak, okula getirdikleri bu beceri henüz olgunlaşmamıştır ve yerel bir özellik taşır. Yaşları gereği sözcük dağarcıkları yeterince gelişmiş değildir. Okul türü öğretme-öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırılır.

Konuşma, sosyalleşmeyi sağlamasıyla çocukların kendine güvenlerini artırmaktadır. Özellikle sınıf içi ve sınıf dışı konuşmalar önemlidir. Çünkü bu konuşmalar öğretimin amaçlarının gerçekleşmesine hizmet etmektedir. Öğrencilerin, okuduklarına, dinlediklerine, gördüklerine cevap verme yollarından biri konuşmadır. Çocuklar, konuşma yoluyla yeni bilgileri yorumlar, sorular oluşturur, arkadaşlarının davranışlarını kontrol eder, sosyal ilişkilerini sürdürür, bilgi aktarır, kişisel deneyimlerini paylaşır (Akyol, 2001:72). Duygu ve düşüncelerin aktarımı da yine konuşma yoluyla gerçekleştirilir. Sözlü iletişim sürecinde en az dinleme kadar önemli olan konuşma, taşıdığı öneme rağmen bu dil becerisinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar yeterli değildir (Uçgun, 2007:55).

Sözlü iletişimin temelini oluşturan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, okul dönemindeki öğretme-öğrenme süreçleri ve bu süreçlerdeki etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri, eğitimin temel öğeleri arasında yer almaktadır. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında kullandığı her türlü araç-gereç ile uygulamış olduğu yöntem-tekniğe bağlıdır. İnsan hayatındaki en

önemli süreçlerden biri olan eğitim, günümüzün gereksinimlerine yanıt verebilmek için gelişen teknolojinin olanaklarıyla donanmak ve düzenlenmek zorundadır.

Eğitimin bireylere daha etkili ve verimli bir şekilde verilebilmesi için çeşitli yöntem, teknik ve araç-gereçlerden yararlanılmaktadır. Günümüzde eğitim kurumlarında geleneksel yöntemlerle ve araç-gereçlerle yapılan eğitim-öğretimin yerini, öğrencinin süreçte etkin olmasını sağlayan yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla ve bilgi teknolojilerinden yararlanılarak oluşturulan çoklu öğrenme ortamları almaktadır. Bu durum eğitim faaliyetlerinde etkili olmakta ve bilgi teknolojileri kullanımının bu alana özellikle bilgisayar aracılığıyla girmesine neden olmaktadır (Yılmaz, 2005:26).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler bir taraftan yeni eğitim gereksinimlerini yaratırken bir taraftan da eğitim uygulamalarına yeni olanaklar sunmaktadır. Kuşkusuz, bilgisayarlar bu olanakların başında gelmektedir. Bilgisayarın kullanılmadığı ortam neredeyse çağ dışı diye nitelendirilmektedir. Çalışma hızı, kullanım kolaylığı, bellek gücü, genel ağ (internet) ile bilgi kaynaklarına kolayca ulaşabilmesi, görüntü ve sesin aynı anda olması, yazılım sektörünün gelişmesiyle kullanılan kaynakların gittikçe çoğalması ve çeşitlenmesi gibi olumlu yönleri bilgisayarın günümüzdeki yerini almasını sağlamıştır (Sancak, 2003:48). Bilgisayarlar öğretim alanında, öğretme ve öğrenme etkinliklerini bireysel ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde düzenlemek, ayrıca eğitim hizmetlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yürütmek, çağdaş bir öğretme-öğrenme ortamı yaratmak amacıyla kullanılmaktadır. Çağımızın en önemli buluşu olan bilgisayar teknolojisi, dinleme ve konuşma becerileri ile dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde de etkili biçimde kullanılabilir.

ABD'deki Texas Üniversitesi'nde yapılan araştırma sonuçlarına göre; insanlar okuduklarının %10'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, işittiklerinin %20'sini, söylediklerinin %70'ini, gördüklerinin %30'unu, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır. Zaman faktörü sabit tutularak elde edilen bu oranlar, sınıf içinde çok ortamlı öğretim durumunun düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir (Yürütücü, 2002:84). Çok ortamlı öğretim durumunun gerçekleşmesi ise yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitim ortamlarının birlikte yürütülmesine olanak sağlayan karma öğrenme ortamlarında mümkün olmaktadır.

Dinlemenin günlük hayatımızda en çok kullandığımız dil becerisi olmasına rağmen okullarda dinleme becerisi, programların yetersizliği, gerekli yöntem ve tekniklerin bilinmemesi, bu becerinin ölçme ve değerlendirmesinin zorluğu gibi nedenlerle

eğitimde çok ihmal edilmiştir. Eğitim sistemimizde, daha çok okuma ve yazmaya önem verilirken, konuşmaya az önem verilmiş, dinlemeye ise neredeyse hiç önem verilmemiş; dinleme becerisi eksik olan bir kişinin, etkili iletişim kuramayacağı, yeteri kadar birikim elde edemeyeceği; okuma, yazma ve konuşma becerilerinde de eksik kalacağı gerçeği göz ardı edilmiştir. (Özbay, 2005:14). Böyle bir durumda, etkili bir iletişim sürecinin gerçekleşmesindehayati önemi olan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için karma öğrenme ortamlarından yararlanılabilir.

1.2 YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Sürekli bir değişim içinde bulunan ve etkileşim sonucunda küreselleşen dünyada, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, içselleştirebilen, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Gelişen dünyada toplumların daha çok tüketmeye başlamasıyla birlikte, bireylerin doğru bilgilerle donatılması çağdaş dünyaya ayak uydurabilmek için yeterli değildir. Bireyin bilgiyi tüketmekten çok bilgiyi kendince sentezlemesi, yeni bilgiler üretmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda değişen dünya ile okulların da toplum içerisinde görevleri değişmekte, okullarda bireylerin bilgi tüketmelerinden çok bilgi üretmeleri beklenmektedir.

Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayıp anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2003:9). Bu doğrultuda, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir kuram haline almıştır (Perkins, 1999:8). Öğretimle değil, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir yaklaşım (Demirel, 2001:132) olan yapılandırmacılık bir bakıma nasıl öğrendiğimizin kuramıdır (Marlowe ve Page, 2005:9).

İngilizce'de "constructivism" olarak tanımlanan sözcük Türkiye'deki kaynaklarda; yapılandırmacılık (Köseoğlu ve Kavak, 2001; Şaşan, 2002; Yurdakul ve Demirel, 2004), yapısalcılık (Aşkar Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2003; Yaşar, 1998), yapıcılık (Deryakulu, 2001), oluşturmacılık (Gürol ve Tezci, 2001; Asan ve Güneş, 2000; Kara ve Özgün-Koca, 2004; Kabapınar, 2003; Yıldırım ve Akar, 2004; Gürol ve Atıcı, 2001; Semerci, 2001; Koçoğlu ve Köymen, 2002; Yanpar-Şahin, 2001; Atam, 2006) gibi farklı biçimlerde kullanılmıştır. İngilizce'deki "constructivism" öğrenme ve eğitim bağlamında, terim olarak bilginin öğrenen tarafından oluşturulmasını belirtmek amacıyla kullanıldığı

düşünüldüğünden bu çalışmada söz edilen yaklaşım için “yapılandırmacı” terimi kullanılmıştır.

Yirminci yüzyılın başlarında şekillenmeye başlayan ve ikinci yarısından sonra yaygınlık kazanan yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu, yani birey tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır (Özden, 2003:54). Bu paradigmaya göre bilgi artık kişinin dışında nesnel değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşüncesi ile oluşur. Bireyler kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi zihinsel yapılarına uyarlayarak öğrenir. Bu nedenle öğrenme deneysel ve öznedir (Kılıç, 2001:9). Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmeye temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin oluşturduğu ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur.

Yapılandırmacılık bireyin “zihinsel yapılandırması” sonucu gerçekleşen bilişsel temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Zihinde yapılandırma ile öğrenme, öğrencinin bilgiyi kazandığı ve bulunduğu çevreyle etkileşimi sonucunda dünya ile ilgili anlayış geliştirmesine dayanır. Bu bakımdan insanların yaşamı boyunca edindiği deneyimleri ve bu deneyimlerin kendileri tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Çünkü deneyimler dünyayla etkileşim sonucu ortaya çıkar. Duygular yardımıyla elde edilen deneyimler, el ve zihinsel becerilerin kullanıldığı etkinlikler, öğrencinin anlayış geliştirmesi ya da anlayış değiştirmesi için gereken bilgiyi sağlar (Erdem, 2001; Tekeli, 2002:28).

Yapılandırmacılığa göre, insanın çevresiyle etkileşimi sonucunda yaşantısından anlam çıkarmaya çalışırken, bilgiyi yapılandırma ihtiyacı ortaya çıkar. Böylece birey, içinde yaşadığı çevre ve yaşantısının getirdiği sorunlarla baş edebilmek için bilgiyi yapılandırmak durumundadır. Bu süreç bireyin hayatı boyunca devam etmektedir. Bilginin doğası ile insanların nasıl öğrendiğinin açıklanmasına fırsat veren bir öğrenme ya da anlam oluşturma teorisi (Abdal-Haqq, 1998) olan yapılandırmacılık yeni bir kavram değildir; Hawkins'e (1995) göre yapılandırmacılık geleneklerimiz kadar eskidir. Kavramsal psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve eğitimde uygulama bulan yapılandırmacılığın kökleri felsefeye dayanır (Hanley, 1994).

1.2.1 Yapılandırmacı Yaklaşımın Felsefi Boyutu

Bilginin ne olduğunu, nasıl oluşturulduğunu, bilginin doğasını açıklamaya çalışan yapılandırmacılık felsefesi, son yıllarda büyük ilgi toplamaktadır. Yapılandırmacılığın

oluşmasında ortaya atılmış fikirler, yani yapılandırmacılığın kökleri, ‘Bilgi sadece algıdır.’ diyen Sokrates’e kadar uzanır (Özmen, 2003:8). Sokrates’in bu sözü ile bilginin soyut olduğu ve öznel olarak birey tarafından oluşturulduğu öne sürülmüştür.

Yapılandırmacılığın öğrenme felsefesi olarak tanımlanan ilk kapsamlı teorileri 18. yüzyılda, insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico’nun çalışmalarına kadar uzanır (Yaşar, 1998:69). Giambatista Vico’nun 1710’da, “Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir.” şeklindeki açıklamaları aslında yapılandırmacılığı savunmaktadır. Daha sonraları Immanuel Kant bu fikri geliştirerek insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu haline getirdiğini savunmuştur (Cheek,1992; Çınar ve diğerleri, 2006:49). Birçok felsefeci ve eğitimci bilgiyi yapılandırma kavramıyla ilgilenmiştir. Ancak yapılandırmacılığın ne olduğuna, ne içerdiğine, bunun çocuk gelişimine ve sınıf ortamında uygulanmasına yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır (Özden, 2003:56).

Piaget’e göre insanlar çevreleriyle etkileşimde bulunur ve o etkileşimden anlamlar çıkarır. Çıkarılan bu anlamlarla da şemalar oluşturularak bilginin işlenmesi öğrenilir (Açıkgöz, 2004:68). Piaget, bireyin bilişsel gelişimiyle çevresini ilişkilendirmiştir, dahası bilginin bu ilişkiden doğduğunu ve bireyin kendisi tarafından bilinçli ve etkin bir şekilde oluşturulduğunu belirtmiştir.

Jean Piaget “Bildiklerimizi nasıl biliyoruz?” sorusu üzerinde yaptığı araştırmalar sonunda “Bilgi, bütün bir şekilde bir insandan bir insana iletilmez; insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını kendilerinin yapılandırmaları gerekir” sonucuna ulaşmıştır (Titiz, 2005:17). Piaget’e göre öğrenmenin temeli keşfetmektir. Çocuk bilgiyi keşfederken adım adım her etkinliğin içersinde aktif olarak görev almalıdır. Etkinlikler çocuğun zihninde düşüncenin oluşmasını sağlamalıdır. Öğrenme süreci içersinde hem doğruyu hem de yanlışı görülmeli, denenmeli, doğru bilgi çocuğun kendi çabası ve iradesi ile seçilip kullanılabilmelidir.

Dewey (1972) ise öğrenmenin sosyal bir çaba ile gerçekleştiğini, öğrencilerin yeni bilgiyi birlikte çalışarak oluşturmaları için desteklenmelerini, kavramsal yapıların oluşması için ortak yaşantıların aynı zamanda iyi bir yurttaş yetiştirmek için kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Dewey’e göre eğitim eyleme dayanmaktadır. Bilgi ve

fikirler, yalnızca öğrenenlere mantıklı ve önemli gelen durumların denenmesiyle elde edilir.

Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini ezberci yapısı nedeniyle eleştirmiş ve öğrencinin düşünerek yaşantıları aracılığı ile öğrenmeyi gerçekleştirebileceği yöntemler üzerinde durmuştur. Bu nedenle öğrencinin aktif olduğu, bilgiyi kendisinin keşfettiği, çevresiyle gerçek yaşantılar kurduğu, deneyimler yaşadığı çalışma ortamlarının yaratılması için çalışmıştır (Açıkgöz, 2004:67). Dewey'e göre, deneyim fiziksel ve bilişsel bir süreçtir. Bir insan için bedeninin ve zihninin katılmadığı bir deneyim var olamaz (Can, 2004:4).

Sosyal etkileşimin önemini vurgulayan ve bu alanda çalışmalar yapan bir diğer bilim insanı Vygotsky'dir. Vygotsky, çocukların kavramları ve düşünceleri yetişkinliklerle kurduğu iletişimlerden öğrendiklerine inanır. Öğrenmeyi toplumsal etkileşim ve toplumsal bağlamla ilişkilendirir. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağının sosyal çevre olduğunu savunur. Buna bağlı olarak, bilişsel gelişimin kaynağının kişisel psikolojik süreçlerden önce insanlar ve kültür arasındaki etkileşim olduğuna inanır (Doğan, 2003:48). Savunduğu bu görüşlerde Vygotsky'in düşüncelerinin temelinde yapılandırmacılığın olduğu söylenebilir.

18. yy felsefecilerinden olan Rousse ise öğrencilerin duyuları, deneyimleri ve aktiviteleri yoluyla öğrendiklerine inanır. Duyular yoluyla çocuk keşfeder, karşılaştırır ve deneyimlerini yargılar. Çocuğun çevresi ile olan etkileşimi bilgiyi yapılandırmasında önemlidir (Özmen, 2003:10). Rousse, zihinsel etkinlikler ve öğrencilerin birtakım aktiviteleri yoluyla bilgiyi yapılandırıldığını savunur. Bilgiyi yapılandırmada sosyal ortamların varlığını ortaya koyar. Rousse ve Dewey'in genel olarak savundukları ortak nokta, bilgiyi yaşanan deneyimlere dayandırılması, sosyal ortamların ve etkileşimin öğrenmedeki önemi üzerinde durulmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın önde gelen kuramcılarında bir diğeri olan Bruner, Rousse ve Dewey gibi, öğrenme için öğrenenlerin aktif olmaları gerektiğini düşünmektedir. Bruner öğrenmeyi etkin bir süreç olarak görür, bu süreçte öğrenen yeni düşünce ve kavramları var olan eski bilgisi üzerinde oluşturmaktadır. Öğrenen seçer, bilgi alış verisinde bulunur, hipotezler oluşturur, kararlar alır ve bunları yaparken de bilişsel yapılarına dayanır. Onun bilişsel yapıları deneyimlerine anlam kazandırmasını, onları düzenlemesini ve verilen bilginin ötesine geçmesini kolaylaştırır (Can, 2004:28). Bu

düşüncenin bir uzantısı olarak, buluş yolu ile öğretim modeli Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bruner'in öğrenmeyi ve öğreneni etkin olarak görmesi, yeni bilginin var olan bilgi üzerine bilişsel süreçler yoluyla oluşturulduğunu vurgulaması, onun kavramsal olarak Piaget, Vygotsky ve Dewey ile aynı noktada bulunduğu anlamına gelir. 20 yy. felsefecilerinden olan Kuhn, Wittgenstein ve Rorty ise bireyin öğrenmeye etkin katılması fikrini savunarak bireyin bilgiyi özgün bağlamda yapılandırması gerektiğini düşünmüş ve bilginin doğru olmasını değil, uygulanabilirliğinin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Erdem, 2001:4).

Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temelleri incelendiğinde bu yaklaşımı savunan bilim insanlarının, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olması gerektiği konusunda aynı görüşe sahip oldukları görülmektedir. Çünkü bu düşünceye göre öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından oluşturulur. Yapılandırmacılıkta sıkça sözü edilen öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan eğitim, temelini bu görüşlerden almıştır. Bu doğrultuda, yapılandırılmacı yaklaşıma göre gerçekleştirilecek olan öğrenme ve öğretmenin nasıl olması gerektiği bilinmelidir.

1.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Öğrenme ve Öğretme

Öğrenme, var olan bilgilerle yeni öğrenmeler arasında bağ kurarak her yeni bilginin önceki bilgilerle bütünleştirme süreci (Şaşan, 2002:49) ya da eski bilgilerin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulması (Gürol, 2002:170) olarak tanımlanabileceği gibi öğrenenin zihinsel şemalarını sürekli yeniden örgütlemesi olarak da tanımlanabilir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002:2). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin önceki yaşantıları öğrenmeye temel oluşturur. Her yeni öğrenme, kendinden önceki öğrenmelere dayalı ve kendinden sonraki öğrenmelerin de hazırlayıcısı olma özelliğini gösterir (Sever, 2004:31). Bu nedenle öğrencilerin yeni karşılaştıkları durumlara, önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak anlam verebilecekleri savunulur (Asan ve Güneş, 2000:1; Richardson, 2003). Böylelikle yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünen, güdülenmiş, bağımsız öğrencilerin olması hedeflenir (Gray, 1997).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, sıralardaki öğrencilere masa başındaki öğretmen tarafından aktarılamaz (Gray, 1997). Birey, diğer bireyler, kitap vb. öğelerden bilgi elde edebilir ancak önemli olan bilginin elde edilmesi değil; bu bilginin zihinde yapılandırılarak içselleştirilmesidir (Marlowe ve Page, 2005:9). Bilgi, bireylerin yarattığı

ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Dış dünyadan gelen bilgiler zihin süzgecinden geçer. Herkesin dış dünya algısı ve bilgisi diğerinden oldukça farklılık gösterdiğinden (Jonassen, 1999:139) anlamlı bir öğrenme, öğrencinin anlamı aktif olarak yapılandırmasıyla oluşur (So, 2002; Hanley, 1994). Yapılandırmacılıkta öğrenmenin olabilmesi için birey hem kendi öğrenmesi hem de grup arkadaşlarının öğrenebilmeleri için öğrenme etkinliklerinde aktif olması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme deneysel, öznel ve bireyseldir (Kaptan ve Korkmaz, 2001:41).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini inkâr etmemekle birlikte, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2000:123). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı; tersine birey tarafından etkin bir biçimde zihninde yapılandırıldığı görüşü yer alır (Cunningham, 1991; Duffy ve Jonassen, 1992; Applefield ve diğerleri, 2000; Yaşar, 1998). Bu nedenle, yapılandırmacılık bilginin doğası ile ilgili olarak bilgi, genelleme ve yapılandırma üzerinde durmakta; araştırma, bilimsel süreçler ve verilerden yola çıkarak bireyin kendi bilgisini yapılandırmasını vurgulamaktadır (Stahl, 1995).

Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brook ve Brooks, 1993). Bilgiyi yapılandırma etkinliği, zihindeki önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurularak ve yeni bilginin özümsemesi yolu ile gerçekleşir. Önceki bilinenler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında uyumsuzluk olursa, birey zihinsel yapısını gözden geçirerek önceki bilgilerinde değişikliğe gider. Yapılandırmacı öğrenme modelinde sıkça söz edilen bu bilgiyi yapılandırma etkinliğini ise Jonassen (1991) şöyle anlatmıştır (Akt. Deryakulu, 2000:61-62):

“Birey, öğrenme sırasında yeni karşılaştıkları ham bilgileri (information) var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi dener. Eğer yeni bilgi önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen, yani ham halde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümsemek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye (knowledge) dönüştürülür. Ancak, yeni bilgi öğrencinin var olan zihinsel yapısıyla çelişiyor, ya da yeni ve eski bilgiler arasında bir uyumsuzluk oluşuyorsa, o zaman öğrenci yeni bilgi doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak, bu çatışma durumunu çözmeye çalışır. Her yeni öğrenme, öğrencinin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir.

Öğrenciler bu süreçlere hem fiziksel, hem de zihinsel yönden etkin olarak katılırlar. Tüm bunlar, yapılandırmacı görüşün 'bilgi yapılandırma' olarak adlandırdığı etkinliklerdir.”

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, nesnel gerçekliğin özümsemesine dayanır ve eğitimin amacı, öğrencilere gerçek dünyanın kavranması konusunda yardım etmektir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasına ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir (Şahin 2001). Kişi daha önce bilmediği bir durumu anlamlandırmak için sadece var olan bilgilerini kullanabilir ve yeni öğrenmeler, dış dünyayla etkileşim sayesinde önceki bilgilerin üzerine kurulur. Öğrenenlere dünya hakkında bilgi verilir, bu içerik ve yapıyı kendi düşüncelerine yerleştirmeleri beklenir (Jonassen, 1991:28). Her ne kadar anlam oluşturma süreci bireysel olsa da diğerlerinden ya da etkileşim ortamındaki bağlamdan ayrı düşünülmez. Bireysel anlam oluşturmada sosyal ortamın önemli bir etkisinin bulunduğu kabul edildiğinden, çoğu yapılandırmacı ortamda öğrenme, işlemsel bir etkinlik ve kültürün paylaşımı olarak görülür.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin sosyo-kültürel bir bağlamda, öğrenenlerin yaşantılarından ve önceden bildikleri çerçevesinde anlamlar çıkarmaları ile yapılandırıldığı söylenebilir (Açıkgöz, 2004). Bilginin bireyin zihninde ve yine bireyin kendisi tarafından oluşturulduğu, öğrenmenin dışarıdan doğrudan aktarılacak gerçekleşmeyeceği görüşünü savunan yapılandırmacı yaklaşım, eğitim ortamının tüm boyutlarını etkilemiştir. Bunun bir sonucu olarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rol ve sorumlulukları da değişmiştir. Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşıma göre gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçlerinin başarılı olması için öğretmenin rol ve sorumlulukları belirlenmelidir.

1.2.3 Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları

Bireyin bilişsel gelişiminde okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin büyük bir önemi vardır. Bu dönemlerde öğretmen, gelecek nesillerin bilişsel gelişimlerini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve onları şekillendiren; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve estetik becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir (Senemoğlu, 2002:101). Bu nedenle ilköğretim kurumlarında yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir öğretim programının başarılı

olarak uygulanabilmesi, programı uygulayacak olan öğretmenlerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesiyle olanaklıdır. Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen, bilgi aktarıcı ve sınıfa hâkim olan geleneksel sınıf ortamındaki rolünün dışındadır. Bu durumu Brooks & Brooks (1999) şöyle açıklar:

“Yapılandırmacı öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibidir. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır” (Brooks & Brooks, 1999:21).

Öğrenci merkezli bir anlayışı savunan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin mümkün olduğu kadar sorumluluk almasına olanak tanır. Bu noktada öğretmen yol gösterici ve rehber konumdadır. Sınıf içinde gereken ortamları oluşturarak, öğrencilerin öğrenmesine destek olur. Bunun yanında öğretmen, öğrencilerin hem öğretmen ile hem de diğer öğrencilerle iletişim kurmasını sağlar, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler vererek, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur.

Yapılandırmacı öğretmen çocuklarla iyi iletişim kurabilen, çocuk psikolojisi ve öğrenme kuramlarına hâkim, sınıfta dinamik bir öğrenme ortamı yaratan, bu ortamı yöneten ve yönlendiren bir öğretmendir. Sınıf içindeki iletişimi ve etkileşimi en üst düzeyde gerçekleştirmek için çeşitli etkinlikler düzenlemelidir. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin işbirliği yaparak grup halinde öğrenmelerini teşvik eder. Öğretmen gerekirse grupların bir üyesi gibi de davranabilir ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olur. Öğretmen, öğrencilerinden daha çok merak ve heyecan duygusu, araştırma dürtüsü, bilim insanı gibi çalışma isteği taşımalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin kendisidir, öğretmen öğrenme sürecinde öğrenciye yol gösteren kişidir. Bu nedenle yapılandırmacı öğretmenler öğrencilere ne yapacaklarını söylemezler. Öğrencilerin düşüncelerini, sorgulamalarını, yanıtlara kendilerinin ulaşmalarını isterler. Bu aşamada öğrencilere sorular sorarak onların öğrenmelerine yardım ederler. Brooks & Brooks (1999) bu konuyu şöyle açıklar:

“Öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlenmesi için ortam hazırlarlar. Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen, öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez. Yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibidir,

öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat yolunu bulmasına yardımcı olur”
(Brooks & Brooks, 1999:23).

Öğretmenin sınıf içinde, öğrencilerin düşüncelerini ve sorularını açıkça dile getirebilecekleri ortam sağlaması, yapılandırmacılığın uygulanması için gereken bir koşuldur. Yapılandırmacı öğretmen, öğrenci öğrenmesini destekleyecek nitelikte ortamlar kurar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar. Böylece öğrencilerin etkinliklerden hoşlanmaları sağlanırken özgüvenlerini kazanmaları için de cesaretlendirilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda yeni bilgilerin eski bilgiler üzerine yapılandırılması için, temelin yani var olan bilgilerin sağlam olması esastır. Bunun için öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi hakkında iyi bilgi sahibi olmalı ve eksiklerini anlamaya çalışmalı, sorular sormalarına izin vererek kendi eksiklerini bulmalarına yardım etmeli, varsa kavram yanlışlarını düzeltmelidir. Eğer öğretmen bunları yapmazsa, eski öğrenciler bildiklerini tekrarlayabilir ya da eksik/yanlış öğrenmeleri üzerine yanlış temeller kurabilir. Bu nedenle öğrenme ortamlarına girerken öğretmenlerin önceki öğrenmelere göre plan yapması esastır.

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilere programda öngörülen hedefleri kazandırmanın yanında günlük hayatın karmaşasını, zorluklarını ve gerçek problemlerini de yaşatmalıdır. Bu şekilde öğrenciler günlük hayatı daha iyi tanır, öğrenir ve geleceğe hazırlanırlar. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin sadece zihinsel becerilerinin değil sosyal yeteneklerinin de geliştirilmesini hedefler. Yapılandırmacı anlayışa göre içerik, öğrencilerin günlük yaşantılarından alınan konulara göre belirlenir. Yapılandırmacı öğretmen sınıfta farklı yöntemleri kullanmalı, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamalı, onların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için sınıfta güven ortamı oluşturmalı, doğal meraklarını ortaya çıkarmaya ve desteklemeye, sorularla öğrenme arzularını arttırmaya çalışmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede ise, yalnızca etkinlik sonucunda ortaya çıkan ürüne değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerine de dikkat etmelidir.

Kısacası yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, öğrencilerini çok iyi tanıyan, öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkararak onların ön bilgilerinden haberdar olmalarını sağlayan, öğrencilerini araştırmaya ve işbirliğine yönlendiren, öğrenme için gereken materyalleri sağlayan bir rehber konumundadır. Sınıf içinde öğretmenin davranışları ne ölçüde nitelikli ise, öğrenci davranışları da o ölçüde nitelik kazanacaktır (Parlakyıldız,

1998:37). Öğretmenler, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenen” bireyler olmaları ve uygun yapıları oluşturmaları için destek verir. Bu durumda yapılandırmacı bir sınıfın amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencilerin de en az öğretmen kadar önemli rol ve sorumlulukları vardır.

1.2.4 Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrencinin Rol ve Sorumlulukları

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacı anlayış, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıklarına ilişkin bir yaklaşım haline almıştır. Öğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır. Birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bir bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi, yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyar (Erdem ve Demirel, 2002:82; Preston, 1962:62; İşman ve diğerleri, 2002; Ayas ve diğerleri, 2005:41). Böylece bilgi edinme bir sonuç değil, yeni bilgilerin oluşturulması için bir kaynaktır (Akar ve Yıldırım, 2004; Akpınar ve Ergin, 2005:108; Özmen, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin bilgilendirilmesinden çok, bilgi üretme kapasitesinin geliştirilmesi; edindiği bilgiyi yorumlaması, anlamlandırması önem taşımaktadır (Palabıyık, 2004:330). Birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Yani öğrenciler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998). Öğrenciler sınıfta bol bol konuşma, paylaşma ve tartışma etkinlikleriyle kendi öğrenme sorumluluklarını kendileri alır, kendilerine hedefler koyar ve bilgiyi yapılandırır (Baki ve Bell 1997; Jonassen, Howland, Moore ve Marra, 2003).

Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları, çevrelerinde neler olup bittiğini anlamak için kendi kendilerine zaman ve enerji harcamaları, araştırma yapmaları ve doğal meraklarının bir sonucudur. Lilian Katz (1933)'a göre; çocuklar gözlediklerini açıklamaya yönelik denenceleri doğal olarak oluştururlar. Gözledikleri olgu hakkındaki ilgileri için sınırsız enerjileri vardır, kararlı bir şekilde bilgiyi anlamının peşindedirler. Bağlantıları anlamak için duyu dünyalarını işe koşarlar, çünkü amaçları genel anlamı elde etmektir. Çocukların anlamı oluşturma ya da bulma çabalarında sık sık doğru anlam yapılarına varmaları söz konusu olabileceği gibi, hatalı yapılar da oluşabilir. Yapılandırmacılığa

göre bu tür durumlar sürekli bir gelişimin göstergesidir ve öğrencilerin her yeni duruma yönelik soruları, anlam yapılarını oluşturma amacını taşır.

Yapılandırmacı öğretim-öğrenme sürecinde gerçekleştirilecek etkinlikler öncelikle öğrencilerin doğal ilgilerini harekete geçirici olmalı, diğer yandan onların gerçek yaşamdan edindikleri deneyim ve ilgilerini düzenlemeleri için onlara meydan okuyucu nitelikte olmalıdır (Terhart, 2003). Meraklı öğrenen, öğrenmeye daha çok güdülenirken, girişimci öğrenen özelliği ile bilgiyi özgürce daha derinlemesine araştırır, inceler, analiz eder, problem çözer, eleştirel soru sorar, karşılaştırma yapar, yaratıcı fikirler bulur, bulduklarını tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur, böylece yaşam boyu öğrenmeye ve gelişmeye istekli bir birey haline gelir. Öğrenenler bazen yapılandırdıkları bilginin uzmanı gibi kendilerini bilim adamı olarak da görebilir. Öğretmenler gibi öğrenenler de çok sabırlı, amaçlarına ulaşmada inatçı ve mücadelecidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin bilgiyi alan bireyler olarak değil; araştıran, sorgulayan, merak eden, gözlem yapan, çalışmalarını değerlendiren, yorum yapan, yani aktif olarak çalışan küçük araştırmacılar olmalarının beklendiği söylenebilir.

Birey zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır (Marlowe ve Page, 2005). Sınıfta etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra dostluk ve içtenliğin egemen olduğu bir öğrenci-öğrenci etkileşiminin kurulmasına yönelik çaba gösterirler. Öğrenci, öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur (Lin ve diğerleri, 1996:211). Öğrenen, birlikte çalıştığı arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumlu olduğundan işbirliğinin önemini bilir ve grup etkinliklerini, deneyleri vb. tüm çalışmalarını birlikte yaparlar. Süreç içinde kendilerini, gruplarını ve diğer grupları değerlendirerek çoklu bakış açısına sahip olurlar.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenciler, yeni bilgileri kendi zihinsel süreçlerinde, önceki bilgileriyle birleştirerek ve çevreleriyle etkileşim sonucunda kendileri yapılandırır. Öğrenciler, düşünen bireyler olarak tanımlanmakta; önemli soruları keşfeden, araştırma ve bilginin derin ve bütün olarak algılanmasını sağlayan kişiler olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin temel sorumluluğu, ilgi duydukları bir alanda çalışmak, çalışacakları konu ya da alt konulara karar vermek, kendi problem çözme ve öğrenme yöntemlerine karar vermektir (Yurdakul, 2004:96).

Öğretmeden çok öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir anlayış olan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme yaşantıları ve buna bağlı olarak öğrenme ortamları önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı bir anlayışı benimsemesi istenen öğrenciler, istenen bilgi, beceri ve alışkanlıkları ancak yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kazanabilir. Bu doğrultuda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özelliklerin belirtilmesine gereksinim duyulmaktadır.

1.2.5 Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Çağımızın gerektirdiği becerilerin kazandırılması için eğitimde yapılandırmacı yaklaşım benimsendiği için, toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirildiği eğitim ortamlarının da yapılandırmacı nitelikleri taşıması beklenir. Yapılandırmacılık bilgi ve öğrenme kuramı olduğundan yapılandırmacı öğrenme ortamları, bilginin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasını ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacak biçimde düzenlenir (Gültekin, 2004:35). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının temel ögesi öğrenenlerdir. Bu nedenle öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve onların konuya olan ilgilerini arttırmak için yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenenler ve öğretmenin ortak kararıyla düzenlenir (Şaşan, 2002:51).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenci merkeze alınmalı ve öğrencinin problem çözmesine fırsat verilmelidir. Çünkü öğrenecek olan öğrencinin kendisidir. İçerik, bunu sağlayacak biçimde ve çok çeşitli olarak sunulmalıdır. Onun bu içeriği kendi öğrenme stratejisine göre düzenlenmesine olanak sağlanmalıdır. Yapılandırmacılıkta önemli olan, bilgiyi edinmekten ziyade bilginin yapılandırılma süreci; diğer bir deyişle öğrenmeyi öğrenmektir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırılması sağlandığında, onlar kendileri için uygun öğrenme yöntemleri ve problem çözme stratejilerini geliştirirler (Arkün ve Aşkar, 2010).

Yapılandırmacı sınıfta hem öğretmen hem de öğrenciler bilgiyi, doğrudan ezberlenmesi gereken değişmez kalıplar olarak değil, içinde yaşanılan dünyaya ait dinamik, sürekli değişen bir bakış açısı ve bu bakış açısını genişletme becerisi olarak görürler. Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı öğrenme ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Konular öğrencilerin önceki deneyimlerini dikkate alarak belirlenir. Böylece bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998:71).

Bütün bu etkinlikler uygulanırken öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde etkin olur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi birey tarafından yapılandırıldığından ortamda etkin olması gereken öğrenendir (Baki ve Bell, 1997). Öğrenilenlerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına; dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir. Video, bilgisayar, fotoğraf, ses gibi diğer iletişim yollarıyla oluşturulan ortamlar öğrenciyi kendini farklı yollarla ifade etme konusunda da cesaretlendirecektir (Arkün ve Aşkar, 2010).

Öğrenciye bilgisini yeniden yapılandırması için sunulan zengin öğrenme ortamları büyük ve karmaşık fikirler içermelidir. Öğrenme ortamında, gerçeğin karmaşık doğası dikkate alınmalı ve ortam öğrenenin uğraşmasını sağlayıcı nitelikte hazırlanmalıdır (Jonassen, 1999). Böylece öğrenciler öğrenme sürecinde uğraşarak, etkin olarak kendi bilgilerini yapılandırır.

Diğer yandan yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilgi; gerçek yaşamdaki kullanımı yansıtan bir bağlam içinde sunulmalı, diğer bir söyleyişle yaşamla ilgili olmalı ve probleme dayalı olmalıdır (Herrington ve Standen, 2000). Çünkü insan yaşamın içindedir ve zihnini geliştirmek zorundadır. Öğrenenler edindikleri bilgilerin gerçek hayattaki yerini ayırt ederek bu bilgileri kullanılacağı ortamı görmelidir. Bilginin kazanılmasından çok yapılandırılması önemli olduğundan, öğrenilenlerin gerçek hayata aktararak paylaşılması daha anlamlı ve yararlı olacaktır. Jonassen (1999), yapılandırmacı öğrenme ortamlarında amaçlı ve anlamlı gerçek problemler üstünde durulması gerektiğini vurgulamıştır (Jonassen 1999; Jonassen, Peck ve Wilson 1999). Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin ise genelde tek bir çözümü yoktur. Gerçek hayattan farklı problemlerle karşılaşan öğrenciler, farklı bakış açılarından bakma, değişik yollardan çözüme ulaşma konularında cesaretlendirilmelidir.

Yapılandırmacılığın getirdiği en büyük katkılardan biri de öğrencilerin yaptıkları şeyi nasıl yaptıklarını bilmelerini sağlamak ve çözdükleri problemi niye o yolla çözdüklerini bilme düşüncesini kazandırmaktır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenden beklenen, bir problem çözme sürecinde kendi düşüncesini en yüksek oranda yansıtmasıdır. Ortam bireyi kendi süreçleri üzerinde düşünmeye ve bunları ifade etmeye teşvik etmelidir. Böylece öğrenci farklı çözüm yolları geliştirebilir ve bambaşka düşünce sistemleri kazanabilir (Arkün ve Aşkar, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenin özerkliği ve öz farkındalığı desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Sınıf içi uygulamalar da bunu destekler yönde olmalıdır. Bunun için öğrenenlerin öğrenme ortamlarında daha etkin olmaları ve kendi aralarında tartışmalara girmeleri için özendirici etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrenmenin, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki işbirliğinin bir yansıması olduğunu ve sosyal etkinliklerin entelektüel gelişimde büyük bir rolünün olduğunu söylemek mümkündür (Arkün ve Aşkar, 2010). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında işbirlikli ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri çalışmalar düzenlenmelidir. Akranları ile çalışan bireyler bilgilerini birbirlerine aktararak öğrenmelerini gerçekleştirir ve akranlarından da öğrenir. Ayrıca bilginin nasıl oluşturulduğu, nasıl kullanılabileceği, nasıl açıklanabileceği ve savunulacağı tartışılmalıdır (Can 2004).

Öğrenme gelişmenin sonucu değil, gelişmenin kendisidir (Jonassen, Peck ve Wilson, 1999); bu nedenle ölçülmesi gereken yalnız sonuç değil aynı zamanda süreçtir. Bu bağlamda; değerlendirmenin, öğretim sürecinden ayrı olarak düşünülmemesi, öğretim ile birlikte yapılması gerekir (Demirel, 2002). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenci çok boyutlu değerlendirilir. Yalnız ürüne değil; performansa, gelişimine, öğrenme-öğretme sürecinde yaptıklarına, çevresiyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerine bakarak değerlendirme yapılır. Yani değerlendirme, öğrenme sürecinin içinde yapılır (Brooks ve Brooks, 1993).

Görülmektedir ki, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarının öğrenciyi harekete geçiren, düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya, kendi bilgisini oluşturmaya ve oluşturduğu bilgiyi kullanmaya, problem çözmeye, işbirliği yapmaya ve sorumluluk üstlenmeye yönlendiren etkinlikleri içermesi gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenin anlamı yapılandırması temel alındığından (Tezci ve Gürol, 2003), öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Böyle bir bakış açısına göre, öğrenme-öğretme sürecinin niteliği ile öğrencilerin derslere olan dikkatini artırma, daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olma, etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlama, öğrenimi bireyselleştirme, yaratıcılığı ve başarıyı artırarak dersleri ilginç hale getirme gibi özellikleri göz önüne alındığında, öğrenme öğretme sürecinin günümüz teknolojisindeki gelişmelerden uzak kalamayacağı açıktır.

Hayatımızın her alanını etkileyen bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve bu teknolojilerin yaygınlaşması, öğrenme-öğretme ortamlarını da etkilemekte, bu

ortamlarda farklı uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle öğrenme ortamlarında günümüz teknolojisinin sunduğu ürünlerden biri olan bilgisayar, bilgisayarın sunduğu olanaklar ve internetten olabildiğince yararlanma kaçınılmaz olmaktadır. Öyle ki öğrenme ortamları yalnızca sınıfla sınırlı kalmamaktadır. Yani, sınıftaki yüz yüze öğrenme ortamları, bilgi ve iletişim teknolojisinin sunduğu olanaklarla oluşturulan çevrim içi öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilerek, diğer bir ifadeyle karma öğrenme ortamlarında uygulanabilmektedir.

1.3 KARMA ÖĞRENME ORTAMI

Günümüzde bireyler her alanda daha fazla bilgi ile karşı karşıya kalmakta ve bilgiye olan gereksinim her geçen gün hızla artmaktadır. Eğitim-öğretim kurumlarının artan bilgi ihtiyacına cevap verebilmesi için öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamların, ihtiyaca uygun biçimde düzenlemesi zorunluluk haline gelmiştir (Garrison ve Hanuka, 2004). Bu ortamları doğru zamanda, doğru yerde, doğru içerikle ve doğru öğretim yöntemiyle sunmak, öğrencilerin bu ortamlardan verimli şekilde yararlanmasını sağlayacaktır.

Bilgisayar tabanlı teknolojilerin gelişimi, eğitim programlarının dağıtım yollarını zenginleştirmiş, özellikle de internet kullanımının yaygınlaşması, mektupla başlayan uzaktan eğitimin dağıtımına yeni bir alternatif sunmuştur. Bilginin küreselleşmesi, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme, maliyet, yaşam boyu öğrenme ihtiyacı ve etkililik gibi nedenlerle farklı eğitim şekillerinin (web-tabanlı öğrenme, çevrim-içi öğrenme, e-öğrenme gibi) kullanılması düşünülmektedir (Usluel ve Mazman, 2009). Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile öğrenci merkezli öğretime doğru gerçekleşen yönelim, son yıllarda yerini, geleneksel sınıfta yüz yüze öğrenme ile internet destekli öğrenmeyi aynı çatı altında buluşturan uygulamalara, yani karma öğrenme ortamlarına bırakmaktadır.

Uluslararası alanyazında “blended”, “hybrid” ya da “mixed”; Türkçe alanyazında ise “harmanlanmış” ya da “karma” öğrenme olarak adlandırılan bu öğrenme ortamı; yüz yüze öğrenme ile elektronik ya da uzaktan öğrenmeyi bütünleştirme, farklı öğrenme kuramlarını, yöntem ve tekniklerini bütünleştirme, sınıftaki öğrenme sürecini çeşitli çevrim içi teknolojiler ile destekleme şeklinde tanımlanmaktadır (Brown, 2001; Mantyla, 2001; Driscoll, 2002; Singh, 2002; Young, 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003).

Karma öğrenme ortamı yüz yüze öğretim ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin bütünleştirilmesini sağladığı için “sınıfta oturma zamanını” azaltan bir öğrenme ortamıdır (Garrison, Kanuka ve Hawes, 2002; akt: Vaughan, 2007). Farklı paylaşım yöntemleri ve öğrenme stillerini birleştiren bir öğrenme yaklaşımı olarak da tanımlanan karma öğrenme, öğrencilerin etkili ve verimli şekilde öğrenmesine yardımcı olur (Wu, Tennyson ve Hsia, 2010). Karma öğrenme ortamında öğrenenler belirli bir takvim çerçevesinde düzenli olarak ya da aralıklarla yüz yüze derslere devam ederken, sınıf dışına çıktıklarında da web tabanlı öğretimle sunulan öğrenme materyalleri ile desteklenirler (Dabbagh ve Banan-Ritland, 2005:23).

Karma öğrenmede, çevrim içi eğitimin güçlü yönleri, yüz yüze eğitimin güçlü yönleri ile tamamlanır. Bu nedenle karma öğrenme ortamının amacı, çevrim içi erişim ile yüz yüze etkileşim arasında uyumlu bir dengeyi kurmaktır (Osguthorpe ve Graham, 2003). Bazı derslerin öğretim hedefleri, öğrenen özellikleri, bilgi ve beceri düzeyi ve öğretmenin tercihleri gibi etkenlerden dolayı yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarında kurulacak etkileşim ya da uygulanacak stratejiler farklılık gösterebilir. Bütün bu farklı uygulamalardaki amaç, öğrencinin yüz yüze ve çevrim içi ortamlardan en iyi şekilde yararlanması, en verimli ve en etkili şekilde öğrenmesini sağlamaktır.

Karma öğrenme ortamında öğretmenler konu ile ilgili belgeleri yükler. Bunlar sadece metin olabileceği gibi ses, video, animasyon vb. de olabilir ve öğrencilerin farklı duyularına hitap edebilir. Böylece bilgi birçok kanaldan öğrenciye ulaşmış olur. Bunun yanında öğrenciler bu ortamlarda istediği materyalden yararlanabildiği gibi, konu ile ilgili ödev, rapor gibi dosyaları da ortama yükleyebilir. Öğrenciler ortamda bulunan e-posta, çevrim içi sohbet alanları, forumlar gibi araçlar sayesinde eş zamanlı/eş zamansız olarak öğretmenleriyle ya da arkadaşlarıyla iletişim kurarlar. Öğrenme sadece sınıf ortamında kalmayıp günün belirli zamanlarına yayılır. Kısaca karma öğrenme, doğru becerilerin, doğru kişiye, doğru zamanda kazandırılması için doğru bireysel öğrenme şekliyle, doğru öğrenme teknolojilerinin eşleştirilmesiyle ve öğrenme amaçlarının uygulanmasıyla, yüksek başarı sağlamaya odaklanır (Ünsal, 2007; Wu, Tennyson ve Hsia, 2010).

Yapılandırmacı öğretim ortamlarından kalıcı ve olumlu sonuç alabilmek için öncelikle öğrenme kaynakları çeşitlendirilmelidir. Gerçek nesnelere, canlı kaynaklar, modeller, maketler, deney takımları, kitaplar, dergiler, bültenler, afişler, haritalar, saydam takımları, işlem yaprakları, slaytlar, eğitici filmler, mikro fişler, video kasetler, radyo yayınları, televizyon programları, bilgisayar yazılımları, simülasyonlar, etkileşimli oyunlar,

uzaktan eğitim materyalleri, internet paketleri, sanal dünyalar, öğrenim ağları ve üç boyutlu gösterimler bunların bazılarıdır (Şimşek, 2004:1341-1342). Öğrenme ortamlarındaki materyallerin işlevi öğretmen adına öğretimi gerçekleştirmek değil; öğrenen ile öğrenilen arasındaki etkileşimi kolaylaştırarak daha etkili ve somut öğrenmelerin oluşmasına katkıda bulunmaktır (Yaşar, 2001:145).

Yüz yüze ve çevrim içi ortamın bütünleştirilmesiyle oluşan karma öğrenme ortamının “ortam, etkinlikler ve uygulamalar” konularındaki farklılıkları Şekil 1’deki gibi özetlenebilir (Eunjoo, 2006):

| Karma Öğrenme Ortamı | | | | | |
|---|---|-------------------------------------|---|--|--|
| Yüz yüze öğrenme ortamı | | | Çevrim içi öğrenme ortamı | | |
| Ortam | Etkinlikler | Uygulamalar | Ortam | Etkinlikler | Uygulamalar |
| 1.Sınıf 2.Eş zamanlı 3. Çift yönlü iletişim | 1.Sunuş 2.Sunumlar 3.Grup çalışması 4. Alıştırmalar 5.Değerlendirme | Sınıflara göre değişiklik gösterir. | 1.Bilgisayar tabanlı çevrim içi öğrenme 2.Eşzamanlı 3.Eşzamansız 4.Tek yönlü iletişim 5.Çift yönlü iletişim | 1.Sunuş 2. Alıştırma 3.Bireysel çalışma 4. Tartışma 5. Ödev 6.Grup çalışması 7.Benzetişim 8.Değerlendirme | 1.Ders denetim araçları 2. Video 3.İşitsel 4.Sunum araçları (Powerpoint,flash vb.) 5.İletişim araçları |

Şekil 1: Karma öğrenme ortamı modeli (Kaynak: Eunjoo, 2006)

Gerek yüz yüze öğrenme ortamlarında gerekse de çevrim içi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin vurgulandığı görülmektedir. Konuya bu bağlamdan bakınca eğitimin başlı başına bir iletişim etkinliği olduğu söylenebilir. Bu etkinliğin en verimli şekilde gerçekleşmesi ise iletişimin niteliğine bağlıdır (Bolat, 1996:75). Öğrenme iyi bir iletişim ürünüdür ve yeni öğrenmeler, iletişim sürecinde yeni bilgi ve beceriler edinmeyle mümkündür. İletişim gerçekleşmedikçe öğrenme de gerçekleşmeyecektir (Ergin ve Birol, 2000:30).

Gelişen teknoloji ve onun getirdiği iletişim çeşitliliğine bağlı olarak toplum yaşamı gittikçe daha karmaşık hâle gelmiştir. Bireyin bu yaşama uyum sağlayabilmesi için daha fazla bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Bireyin sahip olması beklenen bilgi ve beceriler arasında ise iletişim ve dil becerilerinin ayrı bir önemi vardır.

1.4 İLETİŞİM VE DİL BECERİLERİ

İnsan, dünyada her yönden en üstün niteliklere sahip olan, jest ve mimiklerini en iyi biçimde kullanan, gelişmiş refleks ve içgüdüleri yanında dili de içine alan çok karmaşık öğrenilmiş davranışlarla iletişim kuran (Ergin, 1995), aynı zamanda farklı ortamlara da uyum sağlayabilen tek varlıktır. İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri, karmaşık bir yapıya sahip olan dili ve onun konuşma boyutunu etkin biçimde kullandığı iletişim kurmasıdır (Girgin, 2006).

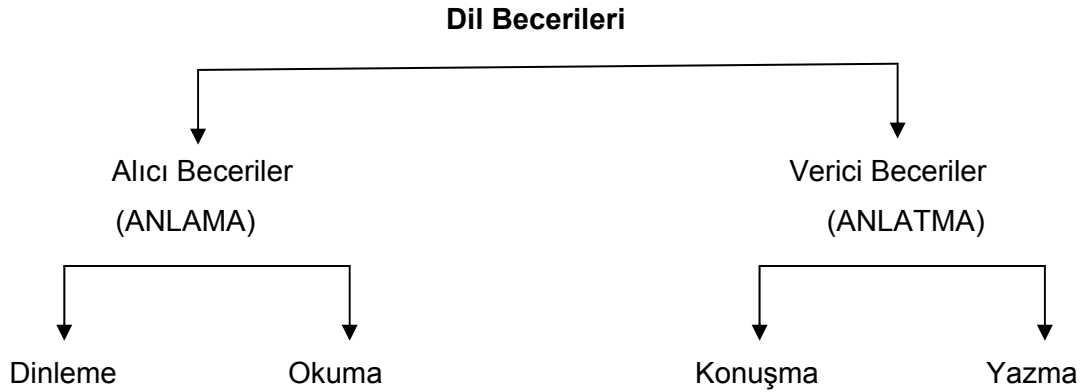
İletişim, bir kişinin başka bir kişiye ya da kişiler kümesine düşünce içeriğini aktarması (Kayaalp, 2002:13); bilgi, düşünce, beceri ve duyguların, sözcük, resim, grafik, vb. semboller kullanılarak iletilmesi (Mısırlı, 2003:1); sayesinde dünyayı anlamlı kıldığımız ve bu anlamı başkalarıyla paylaştığımız insanî bir süreç (Masterson, Beebe ve Watson, 1983 akt. Mutlu, 1998:168); çeşitli amaçlara varmak için sözcüklerin ve diğer simgelerin (belli yüz ifadeleri, vücut hareketleri, fiziksel görünüm, vb.) kullanılması (Sayers ve diğerleri 1993:9) gibi farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. İletişim ile ilgili tanımlar incelendiğinde, nitelikleri ne olursa olsun, iletişimin iki sistem arasındaki bilgi alışverişi (Cihangir, 2004:4) ya da verici ile alıcı arasındaki bir etkileşim olduğu; iletişim sürecinde iletinin bir kişiye ya da başka bir yere iletilebilmesi için ortak kodlara ve sistematik sembolere dönüştürülmesinin gerektiği anlaşılmaktadır.

Tüm yaşamı boyunca insan, varlığını bildirmek ve varlığının farkındalığının kendisine bildirilmesine ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaç içindeki insan, sözlü ya da sözsüz çeşitli iletişim yollarına kaçınılmaz olarak başvurur. Sosyal yaşamda da sözlü ve sözsüz iletişimin önemi yadsınamaz. Kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde, iletişim aracı olarak dilini kullanabilme becerisi belirler (Tekin, 1980:17).

Düşünce ve duyguları iletmeye yarayan ve en önemli iletişim aracı olan dil, insanların en eski zamanlardan günümüze kadar yaşayışını sürdürmesinde temel kaynak olmuştur. İnsanoğlu, yaşadığı, gördüğü ve edindiklerini bir başkasına aktarma ihtiyacı duyar. Bu ihtiyaca karşılık olarak da en doğal anlaşma vasıtası olan anadilini kullanır.

Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 1980:20). İyi bir anadili eğitimi görmüş kimse, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan, olduğu gibi anlayabilir (MEB, 2001:29). Anadilin öğrenilmesi, temel dil becerilerinin kazanılması esasına dayanır. Temel dil becerileri ise “anlama” ve “anlatma” olarak

ikiye ayrılır. Anlama “okuma ve dinleme”; anlatma ise “konuşma ve yazma” alt becerilerini kapsar. Dinleme ve okuma becerileri, bilgi dışarıdan geldiği için ‘alıcı beceriler’ olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan konuşma ve yazma becerileri bilgi dışarıya yollandığı için ‘verici beceriler’ olarak nitelendirilmektedir (Yangın, 1998:36; Özdemir, 1983:11, Sever, 2004:27, Yalçın, 2002:123). Okuma ve yazma becerileri genellikle etkileşim gerektirmez. Kişi bu dil becerilerini tek başına kullanabilir. Ancak dinleme ve konuşmada genellikle bir etkileşimde bulunma durumu söz konusudur. Konuşma olduğunda dinlemenin, dinleme olduğunda da bir konuşmanın var olduğu düşünülmelidir.



Şekil 2: Dil Becerileri

Dil öğrenimi ailede başlar, okulda gelişir. Dil belli bir zamanda öğrenilip bitirilmez; dil öğrenimi bir ömür boyu devam eder. Bu, insanın sosyal bir varlık olmasının doğal bir sonucudur. Ancak burada hemen belirtmek gerekir ki, dil öğretiminde en önemli görev okula düşmektedir. Çocuk, okula başlayıncaya kadar ailesinde ve çevresinde dili öğrenmeye başlamıştır. Ancak dil öğreniminin belirli bir sistem içerisinde ele alınmaya başlandığı zaman, okul dönemidir. Okul döneminde ailenin rolü okuldaki çalışmaları destekleme seklene dönüşür. Okula başlanmasıyla birlikte, çevreden kazanılmış dil becerilerinin kazanılma süreci gelişigüzelikten kurtulmuş olur. Bu dönem, dilin doğru ve etkili; inceliklerinin, derinliğinin ve estetik güzelliklerinin sistematik olarak verildiği dönemdir. İşte bunun için okul döneminde, belirlenen hedeflere ulaşma açısından, dilin bir alışkanlık hâline dönüştürülmesinde Türkçe eğitim ve öğretimine önemli görevler düşmektedir (Sever, 2004:2).

Dil eğitiminin amacı, dinlediklerini ve okuduklarını doğru ve tam olarak anlayabilen; anladıklarını sözle veya yazıyla anlatabilen kişiler yetiştirmektir. Hayat boyu edinilen ve olgunlaştırılan birikimlerin gelecek nesillere aktarılması dil ile mümkündür. Bu nedenle

dilin doğru ve eksiksiz bir biçimde öğretilmesi gerekir (Karakuş, 2005:65). Dilin doğru öğrenilmesi ve geliştirilmesinde ise ilk basamağı dinleme becerisi alır. Alanyazında dört temel dil becerisi olarak adlandırılan bu becerilerden dinlemenin ayrı bir önemi vardır. Bu önem, dinleme becerisinin kullanım sıklığından ve sağlıklı insanlarda doğuştan getirilen bir beceri olması yanı sıra çocukta ilk gelişen ve diğer dil becerilerinin edinilmesini, geliştirilmesini sağlamasından kaynaklanır.

1.4.1 Dinleme

Dinleme, diğer dil becerileri arasında kapsamı en geniş olan beceridir. Göğüş (1978:228) dinlemeyi ruhsal bir olay olarak değerlendirmiş, “işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemek” biçiminde tanımlamıştır. Göğüş’e paralel olarak Sever (2004:9) de dinlemeyi, “işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da anlamak amacıyla dikkat harcamak” biçiminde tanımlamıştır. Diğer yandan Gülerüz (2003:29) dinlemeyi, bireyin sesleri, sözleri, konuşmaları işitme ve görme organlarıyla algılaması; zihinsel işlemlere tabi tutarak anlaması etkinliği olarak tanımlamıştır.

Yangın (2002:45) dinlemenin yapısal olarak bir süreçten geçtiğini vurgulamış ve dinlemeyi, seslerin anlaşılmaya çalışıldığı ve çaba gerektiren bilinçli bir süreç olarak tanımlamıştır. Buna benzer şekilde Keçik ve Uzun (2004:111) da dinlemenin yapısal yönünü vurgulamış, dinlemeyi, duyduklarımızın kısa süreli belleğimizden geçerek anlamlandırılması ve birçok işlemin bir arada etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir edim olarak belirtmiştir. Ayrıca dinlemenin gerçekleşmesi için kısa süreli bellekte tutmanın yeterli olmayacağını, duyduklarımızın kısa süreli belleğimizden geçerek anlamlandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Dinlemeyi, öğrenmenin ve zevk almanın yollarından biri olarak gören Demirel (2003:70), dinleme tanımını, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği şeklinde yapmıştır. Kavramı psikolojik temellere göre değerlendiren Cihangir (2004:14) dinlemeyi, dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesi, ayrıca duyulanların kısa bir süre de olsa bellekte tutması olarak tanımlamıştır. Diğer yandan Temur (2001:61) dinlemeyi, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneği olarak belirtmiş ve dinlemenin bir yetenek olduğunu vurgulamıştır. Buna benzer şekilde Umagan

(2007:149) da dinleme kavramını iletişimin bir ögesi olarak değerlendirmiş ve dinlemenin, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabası olduğunu belirtmiştir.

Tanımlarda genel olarak dinlemenin iki yönü üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi dinlemenin yapısal ya da fizyolojik (dinlemenin gerçekleşmesi, duyma ve işitmeden farklı olması) yönü; ikincisi ise dinlemenin işlevsel (anlama, yorumlama ve iletişim) yönüdür. Bu doğrultuda işlevsel bir tanım yapmak gerekirse; dinleme, iletişim süreci içinde işitilenlerin anlamlandırılması, yorumlanması ve bunun sonucunda tepki geliştirme olarak belirtilebilir.

Diğer becerilerin aksine dinleme becerisi doğrudan gözlenemeyen içsel bir süreçtir (Rivers ve Temperley, 1978). Dinleme adı verilen psikolojik süreç, bireyin sesler ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onları işitmesiyle başlar. Uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanların seçilmesiyle sürer. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir. Ardından bu bilgi ve düşünceler, kişinin zihinsel yapısı ve önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmesine göre anlamlandırılmasıyla son bulur.

Dinlemenin aşamalarına bakıldığında, işitme kavramının da kullanıldığı görülmektedir. Çevremizde bazen bu kavramlar birbirinin yerine kullanılabilir. Oysa “dinleme” ile “işitme” birbirinden farklı kavramlardır. İnsanın doğuştan getirdiği bir özellik olan işitme tamamen fizyolojik bir durumdur ve organları sağlıklı olan herkes, istese de istemese de işitme mesafesi içindeki sesleri işitir. Buna karşılık; sonradan öğrenilen ve eğitimle geliştirilebilen bir dil becerisi olan dinleme ise zihnin ve duyguların iştirakiyle gerçekleşir (Ağca, 2001:114). Dinlemede, duyulan sesleri seçme hareketi, seçicilik söz konusudur; birden fazla ses içerisinden istenilen seçilmektedir; dolayısıyla dinleme, bilinçli bir faaliyettir. İşitmek, fiziksel bir durumken; dinleme, içine işitmeyi de içine alan aktif bir zihinsel süreçtir.

İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Fakat dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat, yoğunlaşma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Okumanın, yazılı harflere bakmak ve onları sadece seslendirmek demek olmadığı gibi dinlemek de ses dalgalarını işitmekten öte, o dalgaların oluşturduğu anlamları algılamayı, bu anlamlar üzerinde düşünmeyi ve gerekirse hareket etmeyi gerektirir. Yani dinleme, ses

dalgalarının kulak tarafından işitilmesinin ötesinde bir süreçtir. İşitme fizyolojik, dinleme ise psikolojik bir süreçtir.

Bir iletişim sürecinde bireyin sadece konuşulanları dinlemesi yeterli değildir. İletişim sürecinde birey her türlü düşünce ve duygudan uzaklaşıp, bedenlen sakın, zihnen uyanık olarak konuşan kimseyi can kulağıyla dinlemelidir (Güveloğlu, 1970:53-54). Çünkü dinleme, duyulan tümcelerın iletişim içindeki işlevini anlama becerisidir. Dinleyicinin, daha önce söylenilenlerle bir sonra söylenilen tümce arasında bağlantı kurması gerekir (Karababa ve Dilçin, 2002:51). Etkili bir iletişim sürecinden söz edebilmek için önemli olan bir diğer özellik ise dinlediğini anlamadır.

1.4.1.1 Dinlediğini Anlama

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri, öğrencinin tam ve doğru anlama yeteneğini geliştirmektir. Tam anlama “bir duygu ve düşünceyi kendi akısı içinde kesintiye uğramadan anlama”, doğru anlama ise “bize aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranması” demektir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995:4). Öğrencinin gördüğü, duyduğu, okuduğu ya da karşılaştığı bir olayı doğru kavraması, çevresindeki insanların duygu, düşünce ve isteklerini tam ve doğru öğrenmesi için en etkili anlaşma aracı olan kendi ana dilini öğrenmesi, kendi ana dilinin mantık dokusunu kavraması gerekir (Karakuş, 2005:92). Ana dilinin mantık dokusunu kavramış, dolayısıyla tam ve doğru anlama yeteneği kazanmış, bu yeteneğini geliştirmiş öğrenciler, sadece Türkçe dersinde değil, bütün derslerde daha önde olacak, günlük hayatta da başarıyı daha kolay yakalayacak, çevreleriyle daha kolay iletişim kuracaklardır.

Dinleme eğitiminde gerçekleştirilen etkinlikler anlama ile sonuçlanmamışsa bir değer taşımaz. Öğrencinin zihninde anlamlı hâle gelmeyen bilgi, hiçbir zaman işe yaramayacak, uygulamaya dönüşmeyecektir. Böyle bir durumda iletişim ve öğrenme de amacına ulaşamaz. Çünkü iletişimin temelinde amaçlılık vardır. İletişimin başlama nedeni olan amaca ulaşılmadığında, o iletişim, iletişim olmaktan çıkar (Yangın, 1999: 27). Bu nedenle dinleme eğitiminde, bu beceriyle ilgili çalışmalar, çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır. Anlama etkinlikleri, bir bakıma öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olur.

Hem fiziksel hem de zihinsel yönü düşünüldüğünde dinlediğini anlama süreci, dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinde, dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlar. Daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümeleri zihinsel bir işlemde geçer. Ses kümeleri sözlü metnin bağlamı çerçevesinde bilgiye dönüştürülür ve geri bildirim süreci yine ilgili bağlam çerçevesinde başlatılır (Onan, 2005:158). Öğrencinin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi sadece Türkçe dersleri için değil, eğitim süresince kendisine sunulan tüm bilgileri anlamlandırması için de gereklidir. Aslında bu, çocuğun yetişkinliğinde de devam edecek, hayatı boyunca etkili olacak bir gerekliliktir. Yapılan araştırmalar, Türkiye’de sınıf ortamındaki etkinliklerin çoğunun sözlü etkinliklere ayrıldığını göstermektedir. Günlük hayatta, sosyal ortamda da en çok kullanılan iletişim türünün sözlü iletişim olduğu düşünüldüğünde anlama, geliştirilmesi zorunlu bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaplan, 2003:62).

Dinlediğini anlama becerisi, hem birey hem toplum için geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir. Çünkü insana hayatı boyunca sayılamayacak kadar fazla sözlü ileti gönderilmektedir. Birey, bu iletileri anlamlandırabildiği sürece çağdaş bilgiyi yakalayabilecek; daha rahat ve daha güçlü iletişim kurabilecek; karşısındaki insanları daha iyi anlayabilecektir. Bu da toplumu, bilgi ve iletişim toplumu hâline getirecektir (Yıldırım, 2007:32). Böylesine önemli bir beceri olan dinleme ve dinlediğini anlama ise ancak iyi bir dinleme eğitimiyle mümkündür.

1.4.1.2 Dinleme Eğitimi ve Dinleme Becerisini Geliştirme

Toplumun genelinde dinlemenin doğal olarak öğrenildiği ve kendiliğinden gelişebileceği için eğitimine gerek olmadığı görüşü yaygındır. Son yıllara kadar eğitim programlarında dinlemeye gereken önemin verilmemesi, derslerde dinleme becerisini geliştirilmeye yönelik etkinliklerin azlığı, dinlemenin kendiliğinden öğrenildiği görüşünün bir sonucu olarak düşünülebilir. Oysa dinleme ve anlama, doğal olarak öğrenilse de, eğitimdeki ve günlük hayattaki önemi göz önünde bulundurulduğunda mutlaka geliştirilmeli ve en etkili şekilde kullanılmalıdır. Bu ise, ancak küçük yaşlardan itibaren başlayacak olan etkili bir dinleme eğitimi ile mümkündür.

İnsanlar normal olarak işitme - sesleri algılama yeteneğiyle doğar; ancak dinlemenin etkili bir beceri olarak kullanılması için öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir. Çoğu insan dinlemenin, okuma ve yazma gibi bir okul konusu olmadığını, bunun kendiliğinden oluştuğunu düşünmektedir (Smith, 1992:1). Oysa okuma, yazma ve

konuşma gibi dinleme de öğrenilen bir beceridir. Dinleme konusunda verilen eğitimle istendik çıktılar elde edildiği ve dinleme becerisinin geliştiği çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmuştur. (Austin, 1989; Papa ve Glenn, 1988; Meltzer ve Watson, 1985; Wasylik, 1985; Wasylik, Coakley, G. C., 2000).

Pek çok insan dinleme beceri ve alışkanlığını bebeklikten zorunlu öğretimin başına kadar gelişigüzel, kendiliğinden edinmektedir. Ancak bu düzeydeki öğrenmeleri, bireyin dinlediklerini tam ve eksiksiz anlaması, ayırt etmesi ve değerlendirmesi için yeterli olmaz. Bazı insanlar doğuştan iyi dinleyiciler olsalar da bunların sayısı azdır (Cüceloğlu, 2005:167).

Toplum içinde herkes, birbirinin dinlemeyi bilmediğinden ya da dinlediğini anlamadığından şikâyet etmektedir (Yangın, 1999:33). Bu problem, kişilerin dinlemeyi öğrenmesi ve bunu alışkanlık hâline getirmesiyle çözülebilir. Ancak dinlemeyi bilenler, duyduklarını kavrayıp anlamlandırabilirler. İnsanların birbirini dinleyip anlayabildikleri ortamlarda sağlıklı bir iletişim ortaya çıkar.

Dinleme becerisinin gelişimi, zor ve çaba gerektiren bir süreçtir. Bu süreç ailede verilen dinleme eğitimiyle başlar, daha sonra okulöncesi kurumlarda ve ilköğretimde zenginleştirilerek yürütülür. Etkili bir dinleme becerisine sahip olmak için hem ailede hem de okulda verilen dinleme eğitimi önemli özelliklere sahiptir.

1.4.1.2.1 Ailede Dinleme Eğitimi

Dinleme becerisi insanın kazandığı ilk dil becerisidir. Bebeklerin anne karnında 5. aydan itibaren dışarıdaki sesleri duydukları belirtilmektedir. İlginç olan bir başka husus ise ölümden önce işlevini yitiren en son duyusunun işitme duyusu olmasıdır (Doğan, 2008:263). Bebek doğduktan sonra da çevresini kulağıyla algılar, birçok sesi işitir. Fiziki ve biyolojik gelişime paralel olarak aile bireyleri, eşyaların seslerini ve çevredeki diğer sesleri fark eder. Elbette fark edebilme durumu, doğuştan gelen bir algılamadır. Dolayısıyla bu durum dinleme değil, işitmedir (Yıldız, 2006:179). Dinlemeyle ilgili tanımlarda da belirtildiği gibi, dinlemenin olabilmesi için anlamlandırma ve yorumlama sürecinin gerçekleşmesi gerekir.

Dinleme çocuğun yaşamında yer alan ilk anadili ve anlama etkinliğidir. Özellikle ilköğretim çağına kadarki anlamaların ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır. Dil öğrenme doğal ortamda dinlemeyle başlar, sonra duyduğu sesleri taklit eder,

öğrenir, sonra sözcükleri tekrar eder, bilinçli dinlemeye başlar, tümceler kurar ve dili kullanmaya başlar (Karababa ve Dilçin, 2002:51).

Doğumdan sonra bebeklerin dinleme becerilerinin gelişimi hızla sürmektedir. Üç günlük bebeklerin insan diyaloglarını dinlemeyi, diğer sesleri dinlemeye tercih ettiği kanıtlanmıştır (Butterfield ve Siperstein, 1974; akt. Anderson ve Lynch, 2003:25). Bebekler iki aylıkken sesteki tınıları ayırt edebilmekte, bu kapsamda ağlamalarına neden olacak seslerle gülmelerini sağlayacak seslere farklı tepkiler vermekte (Kaplan ve Kaplan, 1970); dört aylıkken erkek ve kadın seslerini ayırt etmekte, altı ilâ sekizinci aylarda ise diyaloglardaki tonlamaları taklit ederek soru cümleleriyle diğer cümleleri birbirinden ayırabilmektedirler (Nakazima, 1962; Kaplan, 1969; akt. Anderson ve Lynch, 2003:25).

Çocuklar dinlemeye daha anne karnında başlamakta, doğumdan sonra da sesler çıkarabilmek, bir şeyler üretmek ya da konuşabilmek için yakın çevresindeki sesleri dinlemektedir (Tompkins, 1998:260). Bütün bu veriler, bebeklerin dili öğrenmek ve onu kullanabilmek için dinleme becerisinden yararlandıklarının göstergesidir. Bu açıdan bakıldığında, dinleme becerisinin ilk başta dili öğrenmek için bir araç olarak kullanıldığı, ilerleyen yıllarda ise başka bilgileri edinmek için öğrenilen dilin bir araç hâline geldiği söylenebilir.

Anne babanın, olabilecek en erken dönemde, gerek konuşarak gerek müzik dinleterek bebeğe verecekleri dinleme eğitimi, çocuğun daha sonra sesleri ayırmasına yardım edecek, beyin gelişimini olumlu yönde etkileyecek ve onun her anlamda daha 'yeterli' bir çocuk olmasına zemin hazırlayacaktır. En önemlisi de anne, baba ile çocuk arasında sevgi ve şefkat bağlarının kurulmasını, geliştirilmesini sağlayacaktır (Summak, 2005:87-89).

Doğum sonrasında da dinlemeye yönelik etkinlikler bebeğin dinleme becerilerini geliştirecektir. Oyuncaklarının çıkardığı seslerin, bebeğin dinleme becerisini geliştirdiği, yine klasik müzik dinleterek büyütülen bebeklerin matematik becerilerinin dinlemeyenlerden daha ileri durumda olduğu kanıtlanmıştır. Son yıllarda bebek ve küçük çocukların dinleyebileceği müziklerin; ninni, şarkı ve masalların yer aldığı yayınların çoğalması da, çocuklara erken yasta dinleme becerisi kazandırmanın önemsendiğini göstermektedir.

Yangın (1999:32-33), ailede gelişigüzel bir şekilde kendiliğinden edinilen dinleme beceri ve alışkanlığının, kişinin dinlediklerini tam ve eksiksiz anlaması, ayırt etmesi ve değerlendirmesi için yeterli olmayacağını belirtir; bu beceri ve alışkanlığı en üst düzeye çıkarabilmek için ebeveynlerin yerine getirmeleri gereken görevleri şöyle sıralar:

1. Çocuklara karşı ilgili ve dikkatli olmalıyız. Çocuklar konuşurken telefon, gazete, televizyon vb. şeylerle uğraşmaktan vazgeçmeliyiz. Onlar, anne ve babalarının ilgili olup olmadıklarını anlayabilirler.
2. Çocukları konuşmaları için cesaretlendirilmeliyiz. Bazı çocuklar, konuşma için bir başlangıca ihtiyaç duyarlar. Onlara sık sık düşüncelerini sormalı, kendi düşüncelerimizi de açıklamalıyız.
3. Onları sabırla dinlemeliyiz. Konuşmaları yanlış da olsa sözlerini kesmemeliyiz.

Unutulmamalıdır ki, çocuklarına iyi birer dinleyici olarak örnek olamayan, çocuklarını dinlemeyen anne babalar, çocuklarına dinleme alışkanlığı kazandıramazlar.

İnsan beyninin gelişimiyle ilgili yapılan son araştırmalar, insanın nörolojik gelişimini etkileyen faktörlerin sadece %35'ini genetik faktörlerin oluşturduğunu; geriye kalan %65'lik dilimi ise, içinde bulunan ve etkileşim hâlinde bulunan çevreye ait faktörlerden oluştuğunu göstermektedir. Bu bilgi, eski eğitim anlayışımızı tam tersine çevirmekte, özellikle 0-3 yaşlar arasında verilecek olan eğitimin vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır. (Summak, 2005:21-22). Bu bakımdan anne babalar, çocuklarının dinleme becerilerini geliştirmek ve etkili dinlemeyi alışkanlık hâline getirmek için onlarla konuşmalı, oyunlar oynamalı; onlara öykü, masal, şiir vb. okumalı, müzik dinletmelidirler. Çok küçük yaşlardan itibaren düzenli ve sistematik bir dinleme ve anlama eğitimi için ailelerin bu konuda duyarlı olmaları sağlanmalı ve onları bilinçlendirme yollarına başvurulmalıdır (Özbay, 2005:128).

Her bireyin doğuştan sahip olduğu bir dil yeteneği vardır. Birey, bu dil yeteneğini okul çağına kadar anne-babasından ve yakın çevresinden duyarak, onları taklit ederek geliştirir. Okul dönemine kadar birey doğal olarak dil becerilerinden dinleme edimini kullanır. Ancak bu dönemde birey, dinlemeyi rastlantısal bir biçimde gerçekleştirebilmektedir. Neyi, nasıl, niçin, ne kadar dinleyeceği dikkat seviyesine göre değişmektedir. Birey, okul çağına geldiğinde ise anne-babaların sorumlulukları, okul etkinliklerini destekleme ve geliştirme şeklinde devam eder.

1.4.1.2.2 Okulda Dinleme Eğitimi

Ailede başlayan dinleme eğitimi, okul öncesi eğitim kurumlarında geliştirilir ve çocuk dinleme alışkanlığını kazanmış olarak ilköğretime gelir. Ülkemizdeki çoğu ailenin bilinçsiz olması nedeniyle okul öncesi kurumlara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına gitmiş olan çocukların, gitmeyenlere göre ilköğretime başladıklarında, okula daha kolay uyum sağladıkları, okuma-yazmayı daha çabuk öğrendikleri bilinmektedir (Yalçın, 2006:40-41).

Okul öncesi dönemde verilen dinleme eğitimi çocuğun, sesleri, duyguları ve hayal gücüne dayalı olarak algılamasını sağlar. Zamanla bu durum değişeceği için ayrıntılara, mantık ilgilerine, sesler arasındaki düzenliliğe, anlam ve mantık dokusuna dayalı bir dinleme başlar. Okul öncesi dönemde basit kurallar çerçevesinde dinlediğini uygulamaya çalışan çocuk, büyüdükçe dinlediklerini sorgulamaya baslar. Dolayısıyla çocuğa eleştirel ve seçerek dinleme beceri ve alışkanlığı, algılamasına paralel olarak okul çağında verilecek eğitimle gerçekleştirilebilir (Yalçın, 2006:125).

Okul öncesi eğitim alsın almasın, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmenin ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmenin yolu, onlara dinleme eğitimi vermekle mümkündür. Bu alışkanlık, ilköğretimde kazandırılmamışsa daha sonraki eğitim kurumlarında kazandırılması olanaksız olacaktır. Bu nedenle, ilköğretimin birinci sınıfından itibaren dinleme eğitimi etkili bir yapı içinde ele alınmalı; dinleme alışkanlıkları burada kazandırılmalıdır. Okulda etkili bir dinleme eğitimi için ise farklı yöntem teknikler ile materyallere başvurulmalıdır.

1.4.1.3 Dinleme Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem Teknikler ve Materyaller

Çocukların dinleme becerisini geliştirmede öncelikle çok basit ve somut kurallardan başlanmalıdır. İlk olarak öğrencilere dinlemenin ön koşulu olan uygun oturma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Dinleme becerisinin gelişimine yönelik yapılacak daha sonraki etkinliklerde çocukların istedikleri ya da ilgi duydukları konularda, masal, öykü, şiir, fabl vb. bulunup, bunlar sınıf ortamında gerek canlı kaynak (sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, öğrenciler gibi) gerekse cansız kaynaklardan (teyp, bilgisayar, televizyon vb.) dinletilmelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995:46).

Dinleme eğitiminin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için öğretmen, konuyla ilgili kullanılacak en verimli ve etkili yöntemleri saptamalı, uygulamaları en iyi şekilde bilmelidir. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için teyp, radyo, televizyon ve bilgisayar, dinleme eğitiminde kullanılacak araçların basında gelir. Değişik taşıt sesleri, kus sesleri; müzik, masal, siir vb. kaset veya CD'ye kaydedilerek öğrencilere dinletilebilir. Bu şekilde hafızanın sesleri birbirinden ayırması kolaylaşır. İyi bir dinleme becerisinin gelişmesi, hafızanın sesleri birbirinden ayırmasıyla mümkündür (Özbay, 2005:131).

Okul ortamında öğrencilere etkili dinleme beceri ve alışkanlığı kazandırmak için her şeyden önce eğitim hedeflerinin çok iyi belirlendiği bir program hazırlanması gerekir (Özbay, 2005:13). Programsız yapılan eğitimden alınacak verim, çok uzun vadeli olmayacaktır. Ayrıca ders kitaplarında dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli araç gereçlerin bulunması da önemlidir. Fakat okuldaki dinleme eğitiminde en önemli öge öğretmenler ve öğrencilerdir. Çünkü eğitim programları, ders kitapları ve diğer araç gereçler ne kadar mükemmel olursa olsun, onları kullanacak olan öğretmenler ve öğrencilerdir.

1.4.1.4 Dinleme Becerisini Geliştirmede Öğretmen ile Öğrencinin Rol ve Sorumlulukları

Dinleme beceri ve alışkanlığının öğrencilere kazandırılmasında öğretmene birçok sorumluluk düşmektedir. Öğrenciye nasıl dinlemesi gerektiğini ve etkili dinleme için neler yapması gerektiğini öğretecek olan öğretmendir. Öğrenciye, dikkatli dinlemeyi, dikkatini anlatılan konu üzerinde yoğunlaştırmayı ve sürdürmeyi, anlatılan konuyu benimsemeyi, ileri sürülen önemli düşüncelerle ilginç olayları kavramayı, konuşmacının söyleyiş biçimini, konuşmadaki çelişkileri ve tutarsızlıkları tespit etmeyi, konuşmacının ve dinleyicilerin dikkatini dağıtacak hareketlerden kaçınmayı, konuşma sürecinde müdahale etmemeyi ya da gerektiğinde söz alarak müdahale etmeyi, yerinde ve zamanında soru sormayı, eksik kalan bölümleri usulüne uygun biçimde hatırlatmayı, önemli gördüğü bazı hususları not almayı öğretmek, öğrencinin bunları alışkanlık hâline getirmesini sağlamak öğretmenin görevidir (Karakuş, 2005:112).

Öğrencilerine dinleme beceri ve alışkanlığını kazandırmak isteyen bir öğretmen onları mutlaka dinlemelidir. İlköğretim sürecinde çocuğa dinlediklerini doğru kavrama bilincinin kazandırılması gerekir. Dinlediklerinin ne kadarını doğru kavradığı, ne

kadarını kavrayamadığı ve bunun nedenlerinin bilinmesi konularında çocuğa yardımcı olunmalıdır. Öğretmenin vereceği dinleme eğitiminin temeli bu ilke üzerine kurulmalıdır (Yalçın, 2002:129).

Dinleme davranışını gösteren birey, konuşmacının karşısında bulunan, onun iletmek istediği iletileri almaya kararlı ve istekli olan kişi (Ağca, 2001:110) şeklinde tanımlanmaktadır. İletişimin niteliği dinleyicinin, konuşanın iletilerini uygun bir biçimde anlaması ve bu iletilere tepkide bulunabilmesiyle ölçülür. Çünkü iletişimin gerçekleşebilmesi buna bağlıdır.

Robertson (2008:62) bir konuyu, bağlamı ve diğer değişkenleri konuşmacının seçmesi nedeniyle, etkili iletişimde konuşanın daha fazla sorumluluğu olduğu düşüncesinin, dinleyiciyi edilgen olarak kabul etme yanılığını da beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. Elbette konuşmacının anlatacağı değerli bilgiler vardır. Ancak dinleyici zayıf iletişim kurduğunda ve iletişimde tüm sorumluluğu konuşmacının almasına izin verdiğinde, dinleyicinin o konuşmadan istediği verimi almasının mümkün olmadığını dile getirmiştir. Burada dinlemenin pasif bir görünüm içerisine sokulup, aslında zihinsel bir aktivite olduğu göz ardı edilmektedir (Canbulat, Çelenk ve Canbulat, 2004).

Dinleme bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak katıldığı bir etkinliktir. Dinleme ortamında bireyler, söylenen karşısında sessizce duran pasif alıcılar değil, duygu ve düşüncelerini sözel ya da sözel yollarla ortaya koyan aktif alıcılardır. Özbay (2005:55) dinlemenin; ilgi, algı ve tepki aşamalarından oluştuğunu belirtmekte ve “teпки” basamağına dikkat çekerek dinleme becerisini geliştirmede “etkin dinleme” kavramını vurgulamaktadır. Dinleme sürecinde birey etkin bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrencilere dinleyici sorumluluğu fark ettirilmeli ve öğrenciler bu konuda bilinçlendirilmelidir. Dinleyici sorumluluğuyla hareket eden bir öğrenci, dinleme öncesi, dinleme anı ve dinleme sonrasında uygun dinleme davranışları gösterir. Bunlar dik oturma, konuşanla göz teması kurma, not tutma, dinlenenlere uygun geribildirimler verme, soru sorma olarak sıralanabilir. Dinleyici sorumluluğunu edinmiş bir öğrencinin ise hem hayatı boyunca bütün öğrenme süreçlerinde daha başarılı olacağı hem de kişilerarasında etkili bir iletişim becerisine sahip olacağı söylenebilir.

Sınıf ortamında konuşmaların iletisini almayı engelleyen nedenlerin basında alıcının (öğrencinin) isteksizliği gelmektedir. Bu isteksizliğin pek çok nedeni bulunabilir. Eğer konu biraz karmaşık ve zorsa ilginç bulunmadığı öne sürülebilir. Oysa vericinin

bildirimini anlam evreninden geçirme, ilginç sunma sorumluluklarına karşı alıcının da sabır ve dikkatle dinleme, söylenenleri anlamaya çalışma gibi sorumlulukları vardır. İyi bir alıcı her türlü güçlüğe karşın istediği bilgileri almak durumundadır (Özdemir, 2002:32). İletişimi başlatan her ne kadar konuşmacı ise de dinlemeyi iyi bilmeyen bir dinleyici, eksikliği kendisinde aramalıdır (Kantemir, 1997:13).

Diğer yandan bireyin başarılı olması; öz değerlendirme yapabilmesi, yeterli ve yetersiz yönlerini tespit edebilme yetisiyle yakından ilişkilidir. Kendini tanıyan ve kendisiyle ilgili objektif değerlendirmeler yapabilen birey, eksikliklerini giderme yolunda ilk adımı atmış olacak ve gerekli çalışmaları da yaptıktan sonra ana hedefe ulaşacaktır (Şahin, 2010:180). Bu noktada dinleme becerisinin geliştirilmesi için de öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeleri, kendilerini eksik veya yeterli hissettikleri alanları ortaya koymaları önemlidir. Bireyin kendisiyle ilgili algıları, içsel bir süreç olarak değerlendirilen dinleme becerisi ile ilgili kendilerini yansıtmaları, bu becerinin gelişmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Dinleme çaba gerektiren, sabır, ilgi ve dikkat gerektiren bir süreçtir. Konuşma sırasında her ne kadar gönderen (konuşmacı), alıcıdan (dinleyiciden) daha etkin ise de bundan dinleyicinin edilgen bir davranış içinde olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Söze dayalı bir iletişimin eksiksiz gerçekleşmesi, alıcı konumundaki dinleyicinin de yaratıcı bir etkinlik içinde olmasını gerektirir. Dinleme, gönderilen iletiyi alma ve yorumlama sürecidir ve algılama, kavrama gibi zihinsel davranışları içerir. Bir iletişimin sağlıklı yürütülmesinde dinleyen ve konuşanın sorumluluğu eşittir (Adalı, 2003:32). İletişimde konuşma ve konuşmacı ne kadar önemliyse dinleme ve dinleyici de o denli önemlidir. Aksi hâlde iletişim tam olarak gerçekleşmez (Taşer, 2001:207).

Öğrenciler dinlemeyle ilgili bilgi ve eğitim kazanmazsa, dinleme alışkanlıklarından vazgeçmeyecek ancak dinleme becerisindeki eksikliği bütün eğitim-öğretim hayatı boyunca yaşayacaklardır (Kaplan 2003:19). Çünkü dinleme sadece belirli bir süreyle sınırlı olmayan, hayat boyunca kullanılan bir dil becerisidir. Günlük hayattaki öneminin yanı sıra insanın bilgi edinmesinde önemli bir kaynak olan dinlemenin eğitim öğretimde de büyük bir önemi vardır.

1.4.1.5 Dinlemenin Eğitim-Öğretimdeki Yeri ve Önemi

İletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olan dinleme, çocuğun yaşamında yer alan ilk anlama etkinliğidir (Güneş, 2007:73; Özbay, 2005:9; Sever, Kaya ve Aslan, 2006:25).

Dinleme, okul çağına kadar olan dönemde tek anlama becerisi olarak görülür. Çocuk okula başlayıp okumayı öğreninceye kadar bilgilerinin büyük bir bölümünü dinleme yoluyla edinir. Bu bakımdan dinleme becerisi, dil öğrenmenin ve diğer dil becerilerinin temelini oluşturur (Özbay, 2005:9; Truesdale, 1990:183, akt. Yangın, 1998:2).

Dinlemenin günlük hayattaki önemi çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Araştırmalar, kişinin bir gününün % 42'si (Sever, 2004:11), kimi kaynaklara göre ise %45'inin (Buzan, 2001:97) dinlemeyle geçtiğini; günün uyanık olunan kısmının %70'inin iletişime; bu oranın %45'inin de dinlemeye ayrıldığını (Rankin,1926; akt. Bostrom,1997) göstermektedir. Bu sonuçlara benzer şekilde Hagevik de (1999), insanların zamanlarının %40'ını dinlemeye, %35'ini konuşmaya, %16'sını okumaya, %9'unu yazmaya ayırdığını; ancak nasıl daha iyi dinleneceği konusunda çok az formal eğitim alındığını belirtmektedir (Akt. Cihangir, 2004:11-12).

Diğer yandan dinlemenin eğitim ve öğretimdeki önemi konusunda yapılan araştırmalarda; öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinledikleri, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğu (Göğüş, 1978:227); okuldaki zamanın %45'inin dinlemeye, %30'unun konuşmaya, %15'inin yazmaya, %10'unun okumaya ayrıldığı (Burley, 1999; akt. Cihangir, 2004); bir ilköğretim öğrencisinin okuldaki zamanının %50'sini dinleyerek geçirdiği ve bu oranın üniversitede %90'lara ulaştığı (Engin ve Birol, 2000:114); ilköğretim öğrencilerinin zamanlarının %57'sinin, yüksek okul öğrencilerinin %53'ünün, yönetici konumunda olanların ise %68'inin zamanlarını dinleyerek geçirdikleri (Robertson, 2008:62) ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğrendiklerimizin % 83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma, %1'ini tatma yoluyla edindiğimiz belirtilir. Günlük hayatta görme yoluyla öğrendiklerimiz bir kenara bırakılırsa, öğrendiklerimizin çoğu dinleme yoluyla öğrenilir (Çiftçi, 2001:169).

Sayısal verilerin de gösterdiği gibi, insanlar iletişim sürecinin genel olarak %45-50'sini dinlemeye ayırmaktadır. Araştırma sonuçlarındaki dil becerilerine ilişkin gerçeklik, iletişimde ve eğitimde, dinleme becerisinin üzerinde özenle durulması gerektiğini göstermektedir. Teknoloji ve bilişim çağındaki gelişmeler, insanların dinlemeye ayırdığı zamanın artmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durumda dinlemenin çaba gerektiren bir beceri olduğu ve etkinliklerle geliştirilmesi gerektiği de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

İnsanlar okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcamaktadırlar (Akyol 2007:1). Buna rağmen eğitim sistemimizde daha

çok okuma ve yazmaya önem verilmekte, konuşmaya çok az önem verilirken dinlemeye neredeyse hiç önem verilmemektedir. Oysaki dinleme becerisi eksik olan bir kişi, yeteri kadar birikim elde edemeyecek; okuma, yazma ve konuşma becerilerinde de eksik kalacaktır. Öğrenciler ne kadar iyi dinlerlerse konuşma ve yazmada da o kadar başarılı olmaktadır. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocuğa dinleme becerisini kazandırmak ve çocuğu bu beceriyi kazanmanın gerekliliğine inandırmak gerekir.

Dinleme becerisini geliştiren öğrenciler, sınıfta öğrendikleri bilgileri daha sonra kısa bir gözden geçirmeyle pekiştirebilmektedir. Ancak, dinleme becerisini yeterince geliştiremeyen Öğrencilerin ders içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir. Bunun nedenleri şunlardır (Kurt, 2008:35):

1. Sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlar konunun özünü ve en can alıcı yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlar.
2. Anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel araçların kullanılması görsel işitsel dinleme olanağı sağlar. Bu da anlamayı kolaylaştırır.
3. Sınıf içi grup etkileşimi öğrenmede etkilidir.
4. Sınıf içi etkileşimde öğrenci, sınavlarda sorumlu olduğu yerlerin ipuçlarını öğrenir. Bu da sınav hazırlığını daha bilinçli yapmasına yardımcı olur; dolayısıyla da ders başarısını artırır.
5. Bazı soyut konuları öğrenciler anlamakta sıkıntı çeker. Öğretmen, bu konuları öğrencilerin anlayabileceği seviyeye indirgeyerek anlamalarına yardımcı olur (Özbay: 2006:53; Demirel, 2003:71; Yıldız, 2003:60).

Bu belirlemelere göre dinleme becerisinin öğrenim yaşantısındaki başarıyı birebir etkilediği ve okulda verimli bir öğrenmeyi gerçekleştirmenin dinlemeyi bilmekle olanaklı olduğu söylenebilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998:41; Wolvin ve Coakley, 2000). Buna göre, etkin dinleme edimini gerçekleştiren bir öğrenci, okul türü öğrenmelerinde ve toplum yaşamında daha başarılı olur. Dinleme alanında yeterli beceriye sahip olmayan bir öğrenci ise zihinsel kapasite bakımından zayıf olmamasına rağmen verimsiz bir öğrenim süreci yaşar (Legge, 1971; Çifçi, 2001:169).

Bu özellikler, dinlemenin sınıf içinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Dinleme becerisi, her an etrafımızda olanları anlamlandırmak için kullandığımız yeteneklerden biridir. Elektronik iletişim, bilgisayar teknolojisi ve

görsel medya ne kadar hızla gelişmekte olursa olsun, dil becerileri özellikle de dinleme, iletişim becerilerimizin temeli olma özelliğini kaybetmeyecektir (Temur, 2001:62).

Etkili bir iletişim, dinleme becerisine bağlıdır. Dolayısıyla insanoğlunun ilk öğrendiği bu dil becerisi için iletişimin temeli olduğu söylenebilir. Bu becerinin etkili bir şekilde kullanımını etkileyecek olumsuz bir durum, insanlar arasında sorunlar oluşmasına neden olacaktır. Dinleme hem bir süreç hem de bir davranış olarak ele alınmalıdır. Dinleme bir süreçtir. Çünkü birey duyduklarını analiz eder, var olan bilgileri ile sentezler ve değerlendirir. Dinleme aynı zamanda bir davranıştır. Çünkü eğitim, kültür ve cinsiyet gibi kişisel özelliklerden etkilenir. Bu durumda dinleme, insan ilişkileri açısından oldukça önemli ve bireyin ayrılmaz bir ögesi durumundadır (Lu, 2005). Dinleme becerisinin iletişim sürecinin temeli olduğunu vurgulayan Wolvin ve Coakley (2000) dinlemenin temel bir beceri olmasını ilk öğrenilen dil becerisi olmasına bağlamaktadırlar.

Genel anlamda günlük hayatta, özel anlamda ise öğrenme-öğretme sürecinde en çok kullanılan dil becerisinin dinleme becerisi olduğu söylenebilir. Bireylerin yaşantısında ve entelektüel gelişiminde dinleme ve dinlediğini anlamının, göz ardı edilemeyecek kadar önemli rol üstlendiği görülmektedir (Girgin, 2006:17). Gerek günlük hayatta gerekse de öğrenme öğretme sürecinde dinleme bu kadar öneme sahip olmasına karşın diğer dil becerilerine göre geri planda kalmış ve ihmal edilmiştir.

1.4.1.6 Dinlemenin Diğer Dil Becerilerine Göre İhmal Edilmesi

Dinleme, iletişim ve öğrenme için çok önemli olmasına rağmen dinleme eğitime önem verilmemiş, hatta genellikle dinleme eğitiminin gerekli olduğu bile düşünülmemiştir. Dil becerileri içerisinde üzerinde en az durulana dinlemedir. Bunun nedeni, dinlemenin fark edilmeden edinilen ve kullanılan bir beceri olduğunun düşünülmesidir. Bu nedenle dinleme, hem eğitim hem de toplum hayatında "ihmal edilmiş" bir alan olarak nitelendirilmektedir (Çiftçi, 2001:166).

Robertson (2008:57), insanların yeterli dinleme verimliliğine sahip olmadığını belirtirken dinleme verimliliğini düşüren ana etmen olarak, dinlemenin doğuştan getirilen ve belirli bir eğitim gerektirmeyen bir beceri olarak ele alınmasını göstermiştir. Benzer şekilde farklı araştırmalarda da, öğretmenlerin diğer becerilerle (okuma, yazma ve konuşma) doğrudan ilgilenirken, öğrencilerin dinleme becerilerini yardım almaksızın kendilerinin geliştirmesini beklediklerini (Osada, 2004:54); Türkçe derslerinde dinleme ile ilgili

etkinliklerin, diğer etkinliklere göre geri planda kaldığı, bu nedenle de bireylerin etkili dinleme davranışı göstermelerinin daha zayıf oranda gerçekleştiği (Ozman ve Gürbüz (2006:140); okuryazarlık dönemlerinde çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi için okuma ve yazma becerilerinde olduğu gibi cesaretlendirilmedikleri (Harrison 2002: 4; akt. Grugeon ve diğerleri, 2005:7) sonuçları ortaya koyulmuştur.

Cüceloğlu (1998:167), bazı okulların ve programların konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kurslar verdiğini, fakat konuşmanın bir parçası olan dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kursların verilmediğini; başarılı bir iletişim açısından gerekli olan “anlayabilmek için dinleme”nin, kişinin rastlantılara bağlı olarak kendi kendisini eğitmesine bırakıldığını ifade eder. Özbay (2001:9) da, değişik kademedeki okullarda güzel konuşma, güzel yazma, yazılı anlatım, sözlü anlatım, okuma teknikleri, hızlı okuma, diksiyon gibi derslerin bulunmasına karşın, dinleme ile ilgili derslerin yer almadığını belirtir.

Dil becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda, dinleme becerisinin diğer dil becerilerine göre ihmal edildiği görülmektedir. Bu durumun nedenleri; dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı (Güneş, 2007:73) ve doğrudan gözlemlenemeyen/ölçülemeyen bir süreç olduğu (Barın, 2002:18; Yalçın, 2002:45) düşünceleriyle açıklanabilir. Diğer yandan öğretmenin, dinleme becerisinin öneminin farkında olmaması ve dinleme becerisi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması (Yangın, 1999:12) da Türkçe derslerinde dinlemeyle ilgili etkinliklere yeterince yer verilmemesinin nedenleri arasında söylenebilir. Oysa etkin bir dinleme eğitimi verilse, öğrencinin dinleme yeteneğiyle başarı derecesi arasındaki ilişkinin, zeka düzeyiyle başarı derecesi arasındaki ilişkiden daha yüksek olacağı (Robertson, 2008:51) açıkça görülebilir.

Geleneksel dinleme öğretiminde, öğrencilerin dinlemesini ve dinlediği konuya ilişkin sorulan soruları yanıtlaması istenir. Ancak öğrencilere dinlemenin ve dinlediğini anlamının nasıl yapılacağı öğretilmez. Öğrencilere dinlemeyi öğretmek yerine onların dinlemeleri test edilir (Mendelsohn, 2006:75). İnsanların ilkokula gelmeden çok önce başlayan anadilleriyle ilgili eğitimleri o dönemde düzenli ve plânlı olmayıp başarısı tesadüflere bağlıdır. Okul türü öğrenmede ise anadili eğitimi tesadüflere bırakılmayacak ölçüde önemli ve hayat boyu kullanımda kalacak olması açısından da sürekli bir beceridir (Cemiloğlu, 2001:21). Böylesine önemli olan dinleme becerisini geliştirme etkinliklerinde farklı dinleme türleri ile stratejilerine başvurulmalıdır.

1.4.1.7 Dinleme Türleri ve Stratejileri

Dinleme sürecine, sadece söylenenleri duyma, anlama, yorumlama ve tepkide bulunma süreci olarak bakmak yeterli değildir. Bu süreçte kullanılan materyaller, dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçları, konunun önemi gibi unsurlar dinlemeyi şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bu unsurlar, dinleme faaliyetini farklılaştırmakta ve farklı dinleme türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Öğrenme ve düşünmede kullanılan stratejiler dinlemede de kullanılmaktadır. Dinleme eğitimiyle ilgili temel yaklaşımlar, tanımlar, eğitimdeki uygulamalara göre her insan öğrenme sürecinde dil becerilerini kullanmakta ve bu süreçte birçok strateji ve alışkanlık geliştirmektedir. Cohen'e (2003) göre dil öğrenme stratejileri, anlamalarını gerçekleştirmek ve bilgi birikimlerini geliştirmek için öğrencilerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullandıkları düşünce ve davranışlardır.

Öğrenme ortamlarında her birey birbirinden farklı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel dinleme tutum ve alışkanlıkları geliştirir. Birey bulunduğu ortama, beklentilerine, iletinin içeriğine, birikim ve deneyimlerine göre çok çeşitli dinleme türleri ve stratejilerini kullanır. Çünkü dinleme amacı ve çeşitli gereksinimler dinleme türlerine etki eder. Böylece her birey, eğitim sürecindeki öğrenme yaşantılarında dinleme stratejileri geliştirir. Bu stratejiler yukarıda da belirtildiği gibi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel niteliktedir. Bireyler dinlerken zihinlerinde bazen karşılaştırmalar ve sınıflamalar yapar, çıkarımda bulunur, öğrendiklerini formüleştirir, ilişkiler kurar, yargıya varmaya çalışır, not tutar, genellemeler yapar. Bütün bunlar dinleyicinin kullandığı bilişsel stratejilerdir; burada daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek amaçlanmaktadır.

Her insanın kullandığı dinleme stratejilerinin duygularına ve beden diline yansımaları da söz konusudur. Dinlerken oturma şekli, yüz ifadeleri ve jestler dinleyicilerin ortamda neler hissettikleri, nasıl bir duruş sergilediklerini ortaya koymasından önemlidir. Dinleyici bazen sempati duyar, bazen empati kurar, bazen heyecan, bazen de korku ve stres hisseder. Bu durumlar onun dinleme reflekslerine ve alışkanlıklarına etki eder. İletişim ortamında duyuşsal, bilişsel ve devinişsel refleksler ortaya koyarak dil becerilerine ilişkin kazanımlar elde edilir. İletişim kurma, öğrenme, düşünme, duyma ve anlatma, bu kazanımların etkili ve stratejik kullanılmasıyla gerçekleştirilir.

Dinleme stratejileri genel olarak dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde sınıflandırılmaktadır. Dinleme öncesinde kullanılan stratejiler daha çok metni

dinlemeden önce anlamayı kolaylaştırıcı tahmin etme, soru sorma gibi teknikleri içermektedir. Dinleme sırasında ise dinleyici, dinlediklerini daha iyi anlamak amacıyla not alma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme gibi stratejiler kullanmaktadır. Dinleme sonrasında ise birey dinlediğini ne kadar anladığını test etmek amacıyla soru sorma, notlarına göz atma gibi stratejiler kullanmaktadır.

Tunçer ve Güven'e (2007) göre bilişsel stratejiler kapsamında ele alınan bir diğer strateji de anlamayı izleme stratejileridir. Anlamayı izleme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yön veren stratejiler olarak açıklanabilir. Duyuşsal stratejiler ise, öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri ortadan kaldırmaya yardım eden stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları olan dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde, bu becerideki gelişimin takibi için ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de vazgeçilmez olmaktadır.

1.4.1.8 Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde programların istenen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Eğitim ve öğretimin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, aynı zamanda eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde işlemesine de yol gösterir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit etme ve düzenleme olanağı verir (Vural, 2005:272). Her derste olduğu gibi, Türkçe dersinde de ölçme ve değerlendirme çok önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan beceri ve alışkanlıkların ne ölçüde kazandırıldığı, hangi noktaların eksik olduğu, yapılan çalışmaların sürekli değerlendirilmesiyle belirlenebilir.

Zihinsel bir süreç olan dinleme, aynı zamanda soyut bir beceridir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmesi diğer becerilere göre daha zor ve karışıktır. Dinlediğini anlama becerilerini ölçmek ve değerlendirmek, diğer becerilerin ölçülüp değerlendirilmesine göre daha zordur. Bu, dinlemenin soyut olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, öğrencinin yazma becerisi veya sözcük hazinesi seviyesini ölçmek ve değerlendirmek isteyen bir öğretmen, öğrencisine belirli bir konu vererek o konuyla ilgili bir kompozisyon yazmasını isteyebilir. Yapılan bu çalışmadan sonra öğrencinin kâğıdını daha önceden belirlemiş olduğu ölçme ve değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirip sonuca ulaşabilir. Ancak dinleme becerisinin ölçülüp değerlendirilmesi süreci daha

karmaşıktır. Çünkü öğrenci dinliyor gibi görünüp aslında okunanların ve söylenenlerin hiç birisini dinlemiyor olabilir. Öğretmenin elinde öğrencinin dinlediğine dair somut hiçbir şey yoktur. Genel anlamda, dinleme ve anlama zihinsel bir faaliyet olduğu için dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirme süreci oldukça zor ve karmaşıktır (Özbay, 2004:146).

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yolları, informal (kuralsız) ve formal (kurallı) olmak üzere ikiye ayrılır. Informal değerlendirme, gözlem yoluyla yapılır. Bunun için öğretmen o derste dönem boyunca ya da yıl boyunca öğrencilere kazandırmayı planladığı davranışları belirler. Öğretmen, sınıf içinde yapılan çalışmalar sırasında öğrencilerin dinleme becerisiyle ilgili davranışlarını sürekli gözlemler. Gözlemlerini hazırladığı bir çizelgeye aktararak ya da zihninde tutarak, öğrencilerin gelişimlerini, sürekli takip eder (Yangın, 1999:59). Formal değerlendirmede ise, standart olan bazı ölçekler kullanılır. Fakat dinlemeyle ilgili ölçekler, diğer dil becerilerini değerlendirmek için kullanılan ölçekler kadar gelişmemiştir. Dinleme becerisinin ölçülüp değerlendirilmesinde kısa cevaplı sorular; çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ya da doğru/yanlış seçenekli testler kullanılır. Bazı araştırmalarda sorular öğrencilere verilir. Bazı araştırmalarda ise, öğrencinin önünde yer alan soruların okuma yoluyla dinlemeyi etkilediği düşünülerek sorular öğretmen tarafından okunur (Yangın, 1999:60-61).

İnsan doğası gereği anlama ve anlatma ihtiyacı olan bir varlıktır. Bu ihtiyaçla dili geliştirmiştir. Geliştirdiği bu sistem sayesinde kendinden başka insanlarla ortak yaşantılar kurmuş ve iletişime geçmiştir. İletişim, insanın tek başına yaşamamasının bir sonucudur ve gücünü dilden alır. İletişim sürecinde ise bireyin ikinci kazandığı beceri, konuşma becerisidir.

1.4.2 Konuşma

Konuşma, duyguların ve düşüncelerin sesli bir şekilde dile dökülmesidir. Dil, yazılı ve sözlü olarak iki kullanım alanına ayrıldığında, bir iletişim aracı olarak söze dayalı olan konuşmanın daha çok tercih edildiği görülmektedir (Sağlam, 2010:12). Çünkü içinde bulunulan yaşam alanları çoğunlukla konuşmaya dayalı bir iletişim üzerine kuruludur. Bu nedenle insanı hayatın içine katan en hızlı yolun konuşma olduğu söylenebilir.

Konuşmanın farklı boyutunun öne çıkarıldığı pek çok tanımı bulunmaktadır. Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılması

(Demirel, 2003:88) tanımında seslerden oluşması; duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığıyla iletilmesi (Taşer, 2001:27) tanımında görsel ve işitsel öğelerin aracı olması; insanın kendisini, sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyicilere yansıtması (Ağca, 1999:71) tanımında ise birikimin önemi belirtilmiştir. Diğer yandan, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir amaçla karşısındakilere iletebilmesi (Çongur,1995:42) tanımında konuşmanın amaçlı olduğu; zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşısındakine sunulması (Adalı, 2003:27) tanımında zihinsel bir çaba; düşünce, fikir, duygu ve hayalleri dinleyicilere iletmek için, sözcükleri iyi seçme, ses ve vücut hareketlerinden yararlanma (Kantemir, 1997:51) tanımında ise ses ve vücut hareketleri vurgulanmıştır.

Bu tanımlamalar çerçevesinde, konuşma becerisinin gerçekleştirilebilmesi için birçok unsurun bir arada ve işbirliği içinde olması gerektiği anlaşılmaktadır. Konuşma ile ilgili tanımların hepsinde duygu, düşünce ve hayallerin kolay, anlaşılır ve etkili bir biçimde aktarılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle toplum hayatının her alanında nitelikli konuşma becerisine sahip olmak önem taşımaktadır.

İnsanların anlaşabilmeleri, birbirlerine duygu, düşünce ve bilgilerini aktarabilmeleri ancak kuracakları sağlıklı bir iletişimle mümkündür. İnsanın kendisiyle, başka insanlarla ve diğer canlı varlıklarla kurduğu iletişimin tarihi, insanlığın tarihi kadar eskidir. İnsanlar, birlikte yaşamaya başladıkları andan itibaren birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. İletişim kurma isteği, ilk insandan günümüz insanına kadar vazgeçilemeyen temel bir ihtiyaçtır. İnsanların duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini karşısındakilere anlatma eylemi olan konuşma, bireyin toplum içinde yaşamasının bir sonucudur.

Bunun içindir ki konuşma, çağlar boyunca insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygularını ve davranışlarını etkilemede en etkili araç olmuştur ve değerinden bir şey kaybetmemiştir. Bir düşünce alışverişi ya da yaşantıları başkalarıyla paylaşma işi olan konuşma, insanlar arasında etkileşimi sağlayan en önemli iletişim aracıdır. Kişinin iletişim becerisini doğrudan etkilemesi, konuşmayı yaşamın bütün alanlarında önemli kılmaktadır. Çünkü konuşma, bireyin ilişkilerinde belirleyicidir ve zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır (Sever,2004:23).

Pek çok bilim insanı, insan iletişimini diğer iletişim sistemlerinden üstün kılan davranışın 'konuşma yoluyla dili kullanabilme' olduğu görüşünde birleşmektedir. Dil, insanların iletişimde bulunmak amacı ile geliştirdikleri bir anlaşma aracıdır. Bireyin kendisini ifade edebilmesini sağlayan konuşma becerisinin etkili biçimde kullanımı ise iletişimin gücünü arttıracaktır. Etkili bir konuşma becerisine sahip olmak ise, konuşma eğitimi alarak bu becerinin geliştirilmesine bağlıdır.

1.4.2.1 Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirme

İnsanın sosyal ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu beceri olan konuşma, günlük hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. İletişim konusunda yapılan araştırmaların sonuçları, konuşmanın iletişimde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Nalıncı, bir günün %50 ile %80'lik bir bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45'ini dinlemeyle, %30'unu konuşmayla %16'sını okumayla %9'unu ise yazmayla geçtiğini belirtmektedir (Akt:Temizyürek, 2004:271).

Konuşma öğretiminin temeline bakıldığında bilgi (knowledge) ve beceri (skill) kavramlarıyla karşılaşılır. Bilgi ve beceri arasındaki fark, konuşma öğretiminin en önemli noktasıdır. Beceri (skill) denildiğinde, bu kavram, bilinçli bir öğrenme sürecini gerektiren ve bir kez öğrenildikten sonra sürekli yinelenen iş yapabilme gücü olarak anlaşılır. İster bilinçli isterse kendiliğinden olsun, bütün beceriler bir öğrenme sürecini gerektirir (Çebi, 1996:46). Beceri niteliğinde kazanımlar elde etmenin en iyi yolu uygulama yapmaktır. Kişi, dilini önce edinir sonra kullanır. Edinim doğuştan gelen donanımla varlığını gösterirken, kullanım edinilenlerin gelişmesiyle ortaya çıkar. Dil donanımı her insanda doğuştan vardır ancak dili kullanma becerisi her insanda aynı değildir. Bu nedenle bireyin, dil becerilerini geliştirmek için eğitim-öğretim sürecinden geçmesi bir zorunluluktur.

Türkçe eğitiminde dil becerileri anlama (dinleme/okuma) ve anlatma (konuşma/yazma) olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir. Anadili eğitimi derslerinin amaçlarından biri, öğrencilere düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde sözlü olarak anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2006:104). Bu anlamda insanın doğuştan getirdiği bir yetenek olan konuşmanın doğru ve düzgün bir beceri halini alması, iyi bir konuşma eğitimiyle kazandırılabilir.

Konuşma teknik olarak zihinde canlandırılan birtakım sözcüklerin ses organları kullanılarak, nefes yoluyla söz haline dönüştürmesi eylemidir. Konuşma becerisi diğer dil becerilerine göre daha karmaşıktır. Bir orkestraya benzeyen konuşma, dil becerisinin başlı başına ayrı ve geniş bir bölümünü oluşturur. Fiziksel olarak da adeta iç içe girmiş, genellikle önemini göz ardı ettiğimiz küçük bir sistemin birbiri ile ahenkli biçimde çalışması sonucunda gelişir (Yalçın, 2002).

İnsanlar doğuştan gelen bir konuşma yeteneğiyle dünyaya gelir. İnsan doğduğu andan itibaren önce taklit, sonra anlamlandırma yoluyla konuşma çabası içindedir. Konuşma becerisinin gelişimi ilk olarak ailede baslar. Birey bebeklik döneminden itibaren duyduğu sesleri taklit yeteneğiyle tekrar eder. Bireyin okul öncesinde ailesindeki ve çevresindeki tutumlarla ve konuşma şekilleriyle kazandığı konuşma alışkanlıkları, okul öncesi ve ilköğretimde, düzgün konuşma kuralları öğretilerek geliştirilir.

Çocuklar okula başlamadan önce konuşmayı az çok öğrenmiş durumdadır. Ancak bu konuşma, kendi yaşlarının ve çevrelerinin Türkçesi olduğundan genellikle gelişigüzel bir konuşmadır. Çocuklar okula başladıklarında zaten konuşabildikleri için konuşma eğitimine gerek olmadığı şeklinde bir düşünce kabul edilemez. Okula başlamayla birlikte, çevreden kazanılmış olan dil becerilerinin kazanılma süreci gelişigüzellikten kurtulmakta ve dil eğitimi-öğretimi, üzerinde hassasiyetle durulan bir konu haline gelmektedir (Doğan, 2009:188).

Kişinin doğru ve etkili konuşabilmesi ise okul hayatında alacağı konuşma eğitimine bağlıdır. Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmak ve çevresiyle etkili iletişim kurmasını sağlamaktır (Gündüz, 2007:94; Özbay, 2005: 121; Yalçın, 2002:45). Konuşma becerisinin etkin bir şekilde kullanılmasında önemli olan bir diğer unsur, beden dilinin etkin kullanılmasıdır. Konuşma esnasında aktarılmak istenen birçok duygu beden dili aracılığıyla bireylere aktarılabilir.

Anadili edinimi yaklaşık olarak ilköğretim çağlarının sonlarında büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Bu çağlarda yerleşen yanlışların ileri yaşlarda düzeltilmesi olanaksız değilse bile çok zor ve uzun bir çaba gerektirir. Bu nedenle ilköğretim, yazı dilinin ve doğru seslendirmenin edinilmesi için çok önemlidir (Ergenç,1994:13).

Doğru ve etkili konuşma becerisi eğitim kurumlarında kazandırılmalıdır. Çünkü konuşma sürecinin aksamadan işleyebilmesini mümkün kılan eğitimidir ve konuşma, gelişimi kendi kaderine bırakılmayacak bir beceridir. İlköğretim son sınıfa kadar bu beceri gelebileceği en üst seviyeye ulaşmalıdır. Konuşma becerisini istenilen seviyeye yükseltecek olan; anlamlı, doğru ve etkili konuşma ilkelerini kazandıracak eğitim ve öğretim yaşantılarıdır. Ancak doğru, anlamlı ve etkili olan bir konuşma, beceri olarak sayılabilir. Aksi hâlde insanı diğer canlılardan ayıran bir özellik olarak kalır.

Çocuk 4 yaşından 16 yaşına kadar aldığı konuşma eğitimi sonunda, içinde bulunduğu ya da değişik kitleler karşısında (meslek kuruluşları, sanat kuruluşları vb.) nasıl konuşacağı konusunda eğitilmelidir. Konuşma, tek ve standart bir kalıba bağlı değildir. Konuşmanın tarzı, konuşma biçimi ve türü, sosyal sınıflara ve yaş gruplarına göre değişir. Bir makamda konuşmak farklı, bir arkadaş toplantısında konuşmak farklıdır. Konuşma eğitimi bu anlayışa göre verilmelidir (Yalçın, 2002).

Fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olmak üzere üç farklı boyuttan oluşan konuşma becerisinin istenilen düzeyde başarılı olmamasının, konuşma eğitimine gereken önemin verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Konuşma eğitiminin bireylerin duygu, düşünce, istek ve hayallerini sözlü ve etkili bir biçimde açıklamayı hedeflediği düşünülürse, bu eğitimi alanların hem zihinsel hem de fiziksel açıdan iyi konuşmacılar olması gerekir. Ancak Türkçe derslerinde verilen eğitim düşünüldüğünde, konuşmanın sadece fiziksel boyutuna ağırlık verildiği görülecektir. Konuşma becerisi gelişmiş bireyler sesini, nefesini etkili kullanıp, vurgu, tonlama, seslendirme gibi hususları başarıyla yerine getirebilirken, konuşmanın arka planını oluşturan düşünce süreçlerinde başarılı olamamaktadır. Ses tonuyla, seslendirmesiyle, dilinin kıvraklığıyla insanları etkileyebilen kişiler, konuşmasının içeriğiyle, fikirlerinin sığılığıyla dinleyicileri sıkabilmektedir. Bu nedenle ilköğretim okullarında verilen konuşma eğitimi, bireyin konuşmasının sadece dış görünüşünü değil, içeriğinin de gelişmesini sağlamalıdır. Öğrenci hazırlıklı ya da hazırlıksız yaptığı kısa ve uzun soluklu konuşmalarında zekâsının kıvraklığını konuşmalarına yansıtabilmelidir. Konuşma eğitiminin yapılacak konuşmayı şeklen geliştirmesiyle birlikte ruhen geliştirmesi de ise koşulmalıdır.

Günümüzde yapılandırmacı dil yaklaşımıyla birlikte konuşma öğretiminde, zihinsel süreçlere daha fazla ağırlık verilmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımı öncesinde konuşmanın daha çok fiziksel süreçleri ön planda tutulmuştur, bu nedenle uzun yıllar konuşma kuralları, diksiyon, seslendirme eğitimi üzerinde durulmuştur. Bunun bir sonucu olarak da, başkalarını taklit yoluyla konuşma becerisi kazandırılmaya çalışılmış,

böylece öğrencilerin taklitçi ve üretemeyen bireyler olmasına yol açılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, konuşma becerisini geliştirmede düşünen, düşündüğünü söylemekten çekinmeyen ve zihinsel bağımsızlık becerileriyle konuşan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu anlayıştan hareketle konuşma öğretiminde dil ve iletişim becerileri yanında, düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri de geliştirme amaçlanmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi sosyal becerileri geliştirme ve giderek zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme de ele alınmaktadır (Güneş, 2007).

Konuşma becerisi, Türkçenin bir bilgi değil beceri dersi olduğunu kanıtlayan uygulama alanlarından birisidir. Bilindiği gibi konuşma, bilgiden daha çok beceriye dayanan bir psikomotor alan davranışıdır. Konuşma becerilerini geliştirmek için bol alıştırma yapmak, bilişsel yeterlilikler ile psikomotor beceriler arasındaki uyumu sağlamaya çalışmak gerekir (Calp, 2005:263). Konuşma becerisinin yeterli seviyeye gelmesi, anlamlı ve doğru konuşma alışkanlığının dil yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesiyle, yani etkili bir konuşma eğitimiyle mümkündür.

1.4.2.2 Konuşma Becerisinin Eğitim-Öğretimdeki Yeri ve Önemi

İnsanoğlunu diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerden biri olarak nitelendirilen konuşma yeteneği, kişinin dünyaya açılan kapısıdır. İnsan konuşma aracılığıyla düşüncelerini, duygularını en kolay biçimde anlatırken yine konuşma aracılığıyla gereksinimlerinin büyük bir kısmını karşılayabilmektedir. Mazisi insanlık tarihi kadar eski olan konuşma yetisi, insanoğlunun dünyadaki gücünün teminini, koruyuculuğunu ve gelişimini sağlayan dil olgusunun en kolay sekliyle dışa vurumudur. Konuşma milletten millete değişiklik göstermiş olsa da kültürün, bilimin, teknolojinin milletler arasında değişim ve gelişimi sağlayan bir öneme sahiptir.

Konuşma, kişilerarası sağlıklı iletişim kurma ve yaşamı devam ettirmenin vazgeçilmez unsurlarındandır. Hem okulda hem de içinde bulunulan toplumda çevreyle iletişim kurmamak; toplumda birey olmanın gereklerini yerine getirmemek anlamına da gelir. Bu nedenle konuşma insan olmanın gereklerinden biridir (Doğan, 2009:188).

Hem çocuklar hem yetişkinler konuşma becerisini yazma becerisinden daha sık ve daha fazla kullanır. Günümüzde dünyada yaklaşık 3000 konuşma dili olmasına karşın

bunların yaklaşık sadece 200'ünde yazı dili bulunmaktadır (Tompkins, 1998:304). Konuşma olmadan dinlemenin olamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, konuşmanın insan için ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılabilir (Temizyürek, 2003:4). İnsan, zihninde tasarladıklarını ayrıntılarla ancak konuşma aracılığıyla karşısındakine aktarabilir. Konuşma, tüm unsurlarıyla düşünüldüğünde, etkili iletişimin en önemli aracıdır.

İnsanın günlük hayatında çevresiyle olan bütün ilişkileri büyük ölçüde konuşmaya dayanır. İnsan toplum ilişkilerini düzenlemek, toplumda bir yer edinmek, kendini çevresindekilere anlatabilmek, herhangi bir konu hakkında bilgi vermek; duygu, düşünce ve fikirlerini açıklayabilmek gibi çeşitli nedenlerle sık sık konuşma eylemine başvurmak zorundadır (Doğan, 2009:187). Düzenli ve güzel konuşan kişiler toplumda itibar görür, bu kişilerin söyledikleri ciddiye alınır ve dikkatle dinlenir (Öner, 1982:425). Bu bakımdan hayattaki mutluluk ve başarının, güzel ve etkili konuşmaya bağlı olduğu söylenebilir.

Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır. Yapılan araştırmalara göre konuşma, dinlemeden sonra en çok kullanılan dil yetisidir (Temizyürek, 2004:2771). Bu anlamda çocuğun dış dünyayla bağlantısını sağlayan onun zihinsel özelliklerini, kişiliğini, çevresine yansıtan en önemli etkileşim aracı konuşmadır. Çünkü çocuk çevresiyle iletişimi en çok konuşarak kurmaktadır. Bununla beraber bireylerin birbirleriyle ilişki kurmalarının en hızlı ve pratik yolu yine konuşmaktan geçmektedir. İnsanlar konuşma yoluyla yeni fikirleri yorumlamakta, sorular oluşturmakta, çevrelerindeki insanların davranışlarını kontrol etmekte, sosyal ilişkilerini sürdürmekte, bilgi aktarmakta, kişisel deneyim ve bilgilerini paylaşmaktadır (Akyol, 2001:73). Bütün bunlar birlikte düşünüldüğünde yaşamın konuşmaya dayalı olduğu söylenebilir.

Eğitim, iletişime dayalı bir süreçtir. Bu süreçte en çok kullanılan iletişim aracı konuşma dilidir. İnsanın doğasında olduğu gibi eğitimin temelinde de karşılıklı konuşma bulunmaktadır. Konuşma hem eğitilmesi gereken hem de eğitime katkısı olan bir beceridir. Özellikle yenilenen öğretim programları ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde kullanımı göz önüne alındığında okullardaki bütün derslerin işlenişi konuşma odaklıdır. Bu yönüyle konuşma, eğitime yön veren etkili araçlar arasındadır.

Bir dilin en küçük yapı taşları seslerdir. Sesler dilin anlamsız ve parçalanamaz unsurlarıdır. Böyle olmakla birlikte sesler anlamla tamamen ilişkisiz değildir; çoğu

durumda anlamı da belirlerler. Sesler aynı zamanda en küçük anlam ayırt edicilerdir. Sesler, özellikle konuşma dilinde büyük bir öneme sahiptir (Calp, 2007).

Yapılandırmacı anlayışa göre alfabetik dillerde ses bilinci çalışmaları zorunlu bir önceliktir ve öğrenmenin kalbidir. Ses bilinci eğitimiyle çocuklar seslere duyarlı olmakta, sözcüklerin doğru ve yanlış söylenişlerine dikkat etmeye başlamaktadır. Bu durum öğrencilerin sözcükleri doğru öğrenmesini ve zihinsel sözlüğe doğru kayıtlar yapmasını getirmektedir. Ses bilinci ile geliştirilen bu dikkat ve duyarlılık, diğer dil becerilerine de yansımaktadır. Ses bilinci, öğrencinin vurgu, tonlama ve seslendirmesine katkı sağlamakta, dinlediklerini yazıya doğru aktarmasını getirmektedir (Güneş, 2007).

İçinde pek çok kavram barındıran ve sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşmesinde büyük görevler üstlenen konuşma becerisi; insanı insan yapan en belirleyici unsurlardan biridir. Ayrıca, insan zekâsının ilerlemesinde, düşüncenin, bilginin, bilimin, tekniğin, kısaca uygarlığın ve kültürün gelişmesinde baslıca etken ve araç olması, konuşmanın önemini giderek arttırmaktadır. Bu bağlamda kişiler arasındaki iletişimi sağlayan konuşma, önemli bir sorumluluk üstlenmiştir. İşte bu nedenle okullarda konuşma eğitiminin üzerinde özenle durulmalı, doğru ve etkili konuşmanın yolları gösterilmelidir.

Aksakal'ın (2002:35) belirttiğine göre, ülkemizde ana dili eğitimi metin odaklı olarak yapılmakta ve bu nedenle ana dili eğitiminde, özellikle konuşma eğitiminin yeterli oranda yer alması önlenmektedir. Dilbiliminin birincil ögesi olarak kabul ettiği konuşma ülkemizde uygulanan ana dili öğretim programlarında ve bunlara bağlı uygulamalarda yazı dilinin etkisinde biçimlenmektedir. Bunun sonucu olarak da yazı diliyle konuşmaya çalışan, dolayısıyla başarısız olan bireyler yetişmektedir.

Düşünen ve düşündüğünü doğru ifade edebilen nesiller yetiştirmek için konuşma eğitimine gereken önem verilmelidir. Teknolojik olanakların artmasına ve bilgi toplumuna geçilmesine rağmen konuşma becerisi, insanın insanla ilişkilerini düzenlemede değerinden bir şey kaybetmemiş, aksine daha fazla önem kazanmıştır. İnsanın insana ulaşma yollarından biri olan konuşma, her geçen gün daha da önem kazanmaktadır.

Duygu, düşünce ve izlenimlerin sözle, doğru, anlaşılır, etkili biçimde anlatılabilmesi için konuşma ilkelerinin davranışlara dönüştürülmesi ve bu davranışların içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu ise, seviyeye uygun çalışmalara ağırlık vermeye sağlanabilir. Öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini

sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır (Richards, 2003). Bu doğrultuda, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme amacıyla uygulanan etkinliklerde kullanılan yöntem-teknikler ve materyaller önem kazanmaktadır.

1.4.2.3 Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem Teknikler ve Materyaller

Konuşma becerisi, diğer becerilere göre hem öğretilmesi hem de değerlendirilmesi zor bir beceridir. Bu nedenle öğrenme ortamlarının verimli öğretim materyalleri ile desteklenmesi gerekir. Eğitim ortamına taşınan öğretim materyallerinin amacı genel olarak çoklu öğrenme ortamı sağlamak, dikkat çekmek, öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırmak olabilir. Bu materyaller kullanıldığında sağlanan yararlar; öğrenciyi güdülemek, zamandan tasarruf etmek ve kalıcı izli öğrenme sağlamak gibi işlevleri de beraberinde getirir (Demirel ve diğerleri, 2005; Koşar ve diğerleri, 2003; Ülgen, 2004, Yalın, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf ortamının bir yandan eğlenceli bir yandan da doğal ve öğretici nitelikte olması gerektiğinden bu ortamlarda görsel öğretim materyallerinin önemli bir rolü vardır. Konuşma becerisinin kazandırılması ile etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, uygulanan öğretim yöntem-tekniklerinin, bireyin becerileri ve öğrenme kapasitesine göre biçimlendirilmesi gerekir. Konuşma eğitimi sadece bir öğretim şeklinde değil, oyun, uygulama ve eğitim şeklinde de verilmelidir. Konuşma öğretilmez; aksine uygulama ve eğitimle geliştirilebilir.

Konuşma becerisini geliştirmede kullanılacak pek çok materyal bulunmaktadır. Resim, fotoğraf ve posterler; eğitim ortamını tekdüzelikten kurtarmak adına öğretmenlere yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerin dersten keyif almalarını sağlamak, onların öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerini uyandırmak, hayal güçlerini zenginleştirmek, sözel ve soyut iletileri somutlaştırıp anlamlı kılmak, öğrenenlerin katılımını sağlamak gibi kullanım amaçları da bulunmaktadır (Şahin ve Yıldırım, 2001; Wright, 1986). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde çeşitli resim ve fotoğraflardan yararlanılması, öğrencilerin, bu konuda yapacakları konuşmalarda hayal güçlerini de geniş ölçüde kullanmalarını sağlar (Uçgun,2007).

Konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yaşadıkları bir olaydan ya da gözlemlerinden yararlanılabilir. Dramatizasyon tekniği de konuşma eğitiminin geliştirilmesinde kullanılabilir. Dramatizasyon çalışmaları, hayattan seçilecek sahnelerin, yazılarda anlatılanların ya da öğrencilerin izledikleri bir tiyatrodaki beğenilen sahnelerinin canlandırılması şeklinde olabilir (Öz, 2001). Böylece öğrenciler, uygulama olanağı buldukları bilgi ve becerileri kolay kolay unutmaz. Kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için amaçlara uygun bir ders programı, gereksinimlere uygun bir ders işleyişi ve öğrenilenlerin hemen uygulandığı bir ortam yaratmak şarttır.

Teknoloji yaşamın her basamağında bireylerin işlerini kolaylaştırmakta; zamandan tasarruf edilmesine yardımcı olmaktadır. Fakat eğitim, teknoloji desteğiyle neler başarabileceğinin en çok görüldüğü alandır. Öyle ki, dil ile ilgili gerek görsellere gerekse sayısız örneğe bilgisayarın bir tuşuyla ulaşılabilir. Öte yandan eğitimde teknolojiyi kullanmak neredeyse bir zorunluluktur. Dilin yaşayan ve sürekli gelişen bir varlık olması nedeniyle konuşma eğitiminde de bu zorunluluk en üst noktaya ulaşır. Teknoloji de dil gibi sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bu durumda kullanılan geleneksel ders araç-gereçlerinin modern teknolojinin olanaklarıyla desteklenmesi sayesinde verimliliğin artacağı kesindir. Bu nedenle, konuşma eğitiminde teknoloji destekli materyaller de kullanılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla farklı yöntem teknikler ve materyallerle zenginleştirilen öğrenme ortamlarında öğretmen ile öğrencilerin rol ve sorumluluklarında da bazı değişiklikler olmuştur.

1.4.2.4 Konuşma Becerisini Geliştirmede Öğretmen ile Öğrencinin Rol ve Sorumlulukları

Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için her şeyden önce öğretmenin kendi anlatım gücüyle öğrencilere örnek olması gerekir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999:58). Samimi, stressiz ve sakin, gürültüsüz ortamlar oluşturmak ve bu ortamlarda iletişim kurmak herkes için her anlamda kendini daha rahat ifade edebilmek demektir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için de bu tür ortamlar hedeflenmelidir. Dil öğretiminde bu sorumluluk da öğretmene düşmektedir.

Öncelikle ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin konuşma ilkelerini eksiksiz biçimde uygulamaları ve öğrencilere model olmaları gerekmektedir. Çünkü ilköğretim çağı öğrencilerinin nasihat, öneri ve tavsiyelerden çok, model aldıkları kişilerden

etkilendikleri bilinmektedir. Bu yalnız Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğunda olan bir görev değil, eğitim kademesinin her alanda görevli olan yetkin insanlar için de önem verilmesi gereken bir davranış biçimi olmalıdır.

İletişimsel gerginliği azaltmak ve öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirmek için öğretmen, öğrencilerin kendilerini çok rahat ve güvende hissedebilecekleri sıcak ve samimi bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Konuşma eğitiminin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için öğretmenin seslendirmesinin düzgün olması gerekir. Çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmenin en etkili yollarından biri, öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleridir (Uçgun, 2007:59-67). Ayrıca konuşma becerisini geliştirmek ve konuşmada bulunan bazı bozuklukları giderebilmek için öğretmenlerin her fırsatta öğrencilere uygulama yaptırması gerekir. Bu uygulamalarda sınıfı ve konuşanı gözlemlerken yanlışların düzeltilmesi konusunda çok dikkatli olmalı, gereksiz müdahalelerden kaçınmalıdır.

Yanlışlar için yapılacak çok sayıda müdahale öğrenciyi yıldırabilir ve cesareti azalan öğrenciler konuşma etkinliğine daha fazla katılmayacak, pasif duruma düşecektir. Kendine güvenen ve etkileşim duygusu verilen öğrencilerin daha etkili, aktif ve konuşkan olduğu saptanmıştır (Barın, 2002:17-22). Öğrencilerin konuşmalarındaki hataların düzeltilmesi için konuşmanın bitmesi beklenmelidir. Eğer konuşmanın bitmesi beklenmezse hem öğretmen tarafından yapılan düzeltme uyarıları çok etkili olmaz hem de bu durum, konuşan öğrencinin sıkılmasına ve daha sonraki derslerde yanlışının yüzüne vurulacağından çekinerek söz almak istememesine neden olur (Uçgun, 2007). Öğretmen konuşanı ve sınıfı aynı derecede önemle gözlemlemeli; öğrencinin konuşma becerisini geliştirmesi için ona destek vererek onu sürekli cesaretlendirmelidir (Chastain, 1976; Akt.: Barın, 2002:17-22).

Konuşmada önemli olan sadece duygu ve düşüncelerin sözle ifade edilmesi değildir. Bu ifade ediş sırasında vurgu, tonlama, seslendirmenin de düzgün olması gerekir. Bu noktada dinleme becerisi devreye girmektedir. Öğrenci, karşısında düzgün ve doğru konuşan bir öğretmeni dinlerse yani iyi bir model görürse, kendi konuşmasındaki yanlışları da öğretmenin konuşmasını örnek alarak düzelterektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmenin en önemli anahtarıdır. Öğrenme sürecinde konuşma ve tartışma, bilgilerin, yeniliklerin, düşüncelerin hızlı olarak akmasını sağlar. Diğerlerini dinlerken ve kendi görüşlerini ifade ederken öğrenci, düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte, açıklama için en uygun

sözcükleri bulmaktadır. Ayrıca kendi düşüncelerine güvenmeyi ve bunları geliştirmeyi de öğrenmektedir. Konuşma, öğrencinin görüşlerini netleştirme, sorunları ortaya koyma ve tartışma sorumluluğunu geliştirmektedir. Kısaca konuşma öğrencinin zihinsel etkileşime girmesini sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeli, düşüncelerini açıkça ifade etmeleri sağlanmalı ve bir düşünceye tepki gösterme yöntemlerini geliştirmeleri sağlanmalıdır (Güneş, 2007). Bütün bu etkinliklerle konuşma becerisini geliştirmesi beklenen öğrencinin konuşmasında dikkat etmesi gereken bazı öğeler de vardır.

1.4.2.5 Konuşmayı Anlamalı ve Değerli Kılan Özellikler

Konuşma insan vücudunun bir ahenk içinde çalışmasının bir ürünü, insan beyninin doğal bir işlevidir. Konuşma sadece birtakım kelimeleri ses vasıtasıyla insanlara aktarmak değildir. Bir anlatım ve anlaşma aracı olan konuşmanın da diğer anlatım biçimlerinde olduğu gibi kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Konuşmayı anlamlı ve değerli kılan özelliklerin başlıcaları şöyle sıralanabilir:

Beden Dili: Sözlü iletişimin ana unsurlarından biri beden dilinin etkili bir biçimde kullanılmasıdır. Özellikle Türkçe derslerinde, temel dil becerilerinden biri olan konuşma süresince, beden dilinin kullanımı anlatım açısından önemli bir yere sahiptir. Kullanılan sözlü ifadelerin somutlaştırılması denilebilecek beden dilinin sağlıklı ve etkili kullanımı, hiç şüphesiz sözlü anlatımda iletişime son derece önemli katkılar sağlamaktadır.

Beden dilinin, konuşma süresince, dinleyicilerin dikkatini çekme, konuya yoğunlaşmalarını sağlama, anlatımda tekdüzeliği ortadan kaldırma, kullanılan ifadeleri somutlaştırma gibi önemli işlevleri vardır. Bu işlevlerin tam olarak yerine getirilmesinde, öncelikle beden dilinin doğru şekilde kullanılması gerekir. Yani beden dili, sözlü ifadelerle uyum içinde olmalıdır. Anlatılanlarla uyumlu olmayan bir beden dilinin, dinleyiciler üzerinde etki bırakması ve bunun sonucunda başarılı bir iletişimin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Söz konusu unsur ancak yerinde ve zamanında kullanılırsa beklenen etkiyi gösterir.

Jest ve Mimikler: Beden dilimiz jestler, mimikler, oturuş, duruş gibi çeşitli tavırlarla kendini ortaya koyar. İnsanlararası iletişimde bireyin durumuna ilişkin değerlendirmelerini taşıyan bu araçlara “sözsüz mesajlar” denir. Sözsüz mesajlarla

gerçekleştirilen bu anlatım biçimine de sözsüz iletişim denir. Sözsüz mesajlar insanın evrimsel gelişimindeki ilk anlatım biçimidir (Ergin-Birol, 2000:123).

Jest ve mimikler düşünce ve duygularımızı destekleyen, onları somutlaştıran hareketlerimizdir. Yüz kaslarının anlatı amaçlı kullanılması mimikleri; baş, el, kol, ayak, bacak ve bedenin kullanımı da jestleri oluşturur.

Sözsüz mesajlar; jestler, göz ve baş hareketleri, beden duruşu, yüz ifadeleri, mesafe, temas gibi beden dili öğeleriyle ifade edilir. Bu mesajlar, düşmanlık, sıkıntı, güven, saldırganlık, hoşlanma ve benzeri gerçek duygu ve tavırları yansıtırma konusunda, söylenen sözcüklerden daha önemli rol oynamaktadır. Söze dökülmeyen bu mesajlar, insanlar üzerinde yaratılan ilk izlenim olması yönüyle önemlidir.

Nefes: Nefes, konuşmanın akıcılığını ve güzelliğini sağlayan önemli özelliklerden biridir. Nefesin kısa aralıklarla alınması ya da sözcüğü ortasından kesip bir anda alınan nefes, dinleyicilerin dikkatinin dağılmasına yol açar. Dolayısıyla nefesi cümle başında almak ya da cümle uzunsa virgülün konulduğu yerde almak konuşmanın daha düzgün olmasını sağlar. Duraklamanın yapıldığı yerleri göz önünde bulundurarak nefes alış veriş düzenlenir.

Ses: Konuşmanın ortaya çıkabilmesi için ses olması gerekir. Buradan da anlaşılacağı gibi ses, konuşmanın en önemli öğesidir. Konuşma süresince ses tonu ne kadar yerinde ayarlanırsa dinleyicinin de o kadar etkilenmesi sağlanır.

Tonlama: Belirli bir zaman içinde belirli bir düzenle tekrarlanan titreşimlerden oluşan ses izlenimine ton denir. Birbiri ardından gelen sesler hiçbir zaman aynı seviyede değildir. Ses, durmadan alçalır, yükselir, yumuşar, sertleşir, incelir, kalınlaşır. Bu ses değişikliklerine tonlama denir.

Duraklama: Ses çıkarmak için soluk almaya ihtiyacımız vardır. Sesimizi belli bir süre uzatabiliriz ama sonunda soluğumuz tükenir, yeniden soluk almak zorunda kalırız. O halde konuşurken hava ihtiyacını elde etmek için az ya da çok duraklamaya ihtiyaç vardır. Söz söylemenin doğallığı çerçevesinde soluk alma ve duraklama gerekir. Soluksuz ve duraklamasız bir konuşma monotonluk kadar anlaşılabilme eksikliği de doğurur. Her cümle kendi içinde bir anlam bütünlüğü taşır. Bu anlam bütünlüklerinin açıkça birbirinden ayrılması ve birbiriyle ilişkilendirilmesi gerekir.

Vurgulama: Vurgu, konuşmanın en önemli öğelerinden biridir. Anlatılmak ya da özellikle belirtilmek istenilen noktalar konuşurken vurgulanırsa, konuşmadaki önemli bölümlerin dinleyiciler tarafından da anlaşılması kolaylaşacaktır. Duygularımızı daha iyi canlandırabilmek, düşüncelerimizin daha kolay anlaşılmasını sağlamak, dinleyicileri etkileyebilmek için, konuşmalarımızda sesimiz yer yer alçalır, yükselir. Vurgu, iki ya da daha çok heceli sözcüklerimizde bazı hecelerin, cümlelerde ise bazı sözcük ya da sözcük gruplarının ötekilerden daha baskılı ve daha belirgin söylenişidir (Parlakıyıldız, 2001:52).

Çocuklar, anlatım ile ilgili burada belirtilen özelliklere dikkat etmeyebilirler. Sözel anlatımın nasıl olacağı konusunda öğretim ve rehberlik yapılmazsa çocuklar çoğu zaman kaynaklarda yazılanları bire bir kopya ederek sesli olarak okuma yoluna gitmektedir. Bu durum çocukların topluluk önünde konuşma becerilerinin gelişmemesine ve hatta topluluk önünde konuşma hususunda çocukta bir endişeye neden olmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda çocukları eğitmesi gerekmektedir. Örneğin; konuşmaları kaydedip dinleme yoluyla konuşmacının hızı, seslerdeki iniş çıkışlar, sesin düzeyi vb. konularda çocukların konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılabilir (Akyol, 2010:29).

Kısacası, konuşmada yapılacak vurgular anlatıma yeni boyutlar kazandırır. Aynı cümle, vurgularla farklı anlamlar kazanabilir. Yalnızca vurgularla değil, sözcükler arasında yapılacak uzun ya da kısa duraklamalarla da konuşma da anlatılmak istenen noktaların belirli bölümlerinin önemli olduğuna ilişkin ipuçları verilebilir. Duraklamalar, konuşmanın noktalama işaretleri olduğu kadar dinleyicinin dikkatinin toplanmasında ve ilginin canlı tutulmasında etkili bir yöntemdir. Konuşmaya zaman zaman ara vermek ise anlatılanların dinleyici tarafından özümsemesini sağlayacaktır.

Sözlü anlatımda beden ve sesle ilgili üzerinde durulması gereken önemli noktalar belirlenmiş ve açıklanmıştır. Ancak bunların uygulanabilmesi için konuşmacının psikolojik durumunun da incelenmesi gerekmektedir. Kendisine söz verilen ya da kendisi söz alan öğrencinin öz güveninin yüksek olması gerekir. Bir insan, kendine ne kadar güveniyorsa, duygu ve düşüncelerini o kadar rahat ifade edebilir. Bir öğrencinin de kendini rahat ve güvende hissedebilmesi için öncelikle öğretmenin sınıf içerisinde rahatlık, saygı ve güven dolu bir ortam yaratması gerekir. Öğrencinin kendisini iyi ve güzel biçimde ifade edebilmesi açısından öğrenciye yeterli süre verilmeli ve öğrencinin konuşması, öğrenci sözünü bitirmeden asla kesilmemelidir. Böylece iyi bir konuşma eğitiminin sonucunda bireyden etkili ve güzel konuşmalar yapması beklenir.

Konuşmanın etkili ve güzel olarak kabul edilmesi için de bazı nitelikleri taşıması gerekir.

1.4.2.6 Güzel ve Etkili Bir Konuşmada Bulunması Gereken İlkeler

Toplumda saygın bir kişiliğe sahip olabilmek için, insanlarla kurulan iletişimde uyulması gereken bazı kurallar vardır. Bunların basında, topluluk karşısında ya da her hangi bir kişiyle yapılan konuşmalarda, anlatılanların açık, anlaşılır, inandırıcı ve etkileyici olması gerekir. Konuşmacı, ifadeleriyle karşısındakine güven vermelidir. Bu nedenle güzel ve etkili konuşma ilkelerini hayatın her alanında kurulan ilişkilerde uygulamak gerekmektedir. Güzel ve etkili konuşma ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Dervişoğlu, 2004:18-21):

- Doğru ve güzel konuşmanın ilk şartı dinlemesini bilmektir.
- Konuşmanın bir planı olmalı, konuşma sağlam ve sistemli bir fikre dayanmalıdır.
- Konuşmanın bir konusu olmalı ve konu, seslenilecek kişi/kişilere uygun nitelikte olmalıdır.
- Konuşmanın amacı olmalıdır.
- Konuşma planlanırken dikkat çekici öğelerle donatılmalıdır
- Konuşma ne bıktırarak kadar yavaş, ne de anlaşılmayacak kadar hızlı olmalıdır.
- Konuşma ile nefes alıp verme arasında bir ahenk olmalı, nefes almadan konuşulmamalıdır.
- Sesin konuşmada önemli bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Zira ses; dalgınlık, korkaklık, mahcupluk, kibirlilik, tatsızlık vb. birçok özellikleri yansıtır. Kaba, pürüzlü, sert, haşın sesler dinleyenler üzerinde olumsuz bir izlenim bırakır.
- Ses tonu sözün, düşüncenin ve duygunun içeriğine uygun biçimde ayarlanmalıdır.
- Zengin bir sözcük kadrosu kullanılmalı, tekrarlanan belli sözcüklerden kaçınılmalıdır.
- Sözcükleri doğru seslendirmeye özen gösterilmelidir. Anlatımın şive ve ağız özellikleri taşımasına özen gösterilmeli, edebi dil, kültür dili ile konuşmaya gayret edilmelidir. Esas alınması gereken İstanbul ağzıdır.
- Konuşma ölçülü olmalı; söz, konu yer ve duruma uygun olmalıdır.
- Konuşmada bütünlük olmalıdır. Konuşurken konu gereksiz ayrıntılarla dağıtılmamalıdır.

- Konuşma çelişkili düşünceler içermemelidir.
- Konuşmada duygu ve düşünceler sürükleyici bir biçimde anlatılmalıdır.
- Söz, fikri açık ve net ifade edebilmeli, anlaşılır ve tatmin edici bir özellik taşımalıdır.
- Konuşmada cümleler düzgün olmalı, cümle yanlış yapılmamalı, anlatım bozukluğu olan uzun cümleler yerine doğru, yanlışsız kısa cümleler kurulmalıdır.
- Kaba ve argo sözlere yer verilmemelidir.
- Doğrunun yanında güzel anlatım da ihmal edilmemelidir. Yerine göre sanatçı üslubunda ifadeler kullanılmalıdır.
- Konuşmacı, konuştuğuna önce kendisinin inandığını gösterir tavırlar sergilemeli, yani inandırıcı olmalıdır.
- Konuşmada mimik ve jestlerden, sözün ve fikrin ahengine uygun bir şekilde, ölçülü ve bilinçli olarak yararlanılmalıdır.
- Bakışlar dinleyenlerin hepsini kapsamalı, tüm mekâna hitap edilmelidir.
- Konuşma, ne doyurmayan bir kısalıkta, ne de sabır taşıracak uzunlukta olmalıdır.
- Konuşma yapılırken dinleyenlerin yüz ve beden ifadeleri de gözlemlenmelidir.

Bu özelliklere dikkat edilerek yapılan anlatımlarda, konuşmanın daha etkili olması kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle konuşma becerisinin kazandırılması için bütün derslerde ve ders dışı etkinliklerde fırsatlar yaratılmalıdır. Öğrencilere topluluk önünde konuşma becerisi kazandırılmak isteniyorsa bunun ilk uygulamaları sınıfta yapılmalıdır. Böylece iletişim ve etkileşim biçimi daha kolay ve kalıcı şekilde kazandırılmış olur. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf içinde yapılan konuşmalar bazen hazırlıksız olabileceği gibi bazen de hazırlıklı olabilir. Bu noktada sınıf içinde gerçekleştirilen konuşmalar, hazırlık yapıp yapılmama durumuna göre iki farklı biçimde incelenebilir.

1.4.2.7 Konuşma Türleri

Öğrencilerin yaptığı konuşma türleri hazırlıksız ve hazırlıklı konuşmalar olmak üzere ikiye ayrılır.

1.4.2.7.1 Hazırlıksız Konuşma

Kişinin günlük hayatı içinde herhangi bir ön hazırlık yapmadan okulda, sokakta, iş yerinde, evde, dinlenme zamanlarında, ikili ilişkilerin gerçekleştiği her türlü ortamdaki konuşmalarıdır. Öğretmenin öğrenciye sorduğu soruların yanıtlanması sırasında yapılan konuşma vb. hazırlıksız konuşmadır. Bu tür konuşmalarda her hangi bir ön hazırlık olmadığı için, ifade edilen her türlü duygu ve düşünce, kişinin o zamana kadar edindiği bilgi birikimine dayanmaktadır.

Günlük hayatın pek çok anında hazırlıksız konuşmalar yapılır. Böyle durumlarda sözün karşıdaki kişileri etkileme ihtimali konuşan kişinin bilgi seviyesine bağlıdır. Eğer kişinin genel kültürü genişse, konuşması can kulağıyla dinlenebilir ve karşısındakileri etkileme oranı da daha yüksek olur. Bu nedenle hazırlıksız konuşmaların yapıldığı günlük hayatta saygın bir kişi olmak insanın kendi elindedir.

Hazırlıksız konuşmalar her an gerçekleşebilir özelliği taşımasıyla birlikte bu tür konuşmalarda da uyulması gereken bilgi ve görgü kuralları da vardır. Saygılı, hoşgörülü olmak, nezaket kurallarını unutmamak, karşıdaki kişi konuşurken sabırla dinlemek, olur olmaz zamanlarda konuşanın sözünü kesmemek, argo konuşmamak, herkesin anlayabileceği bir biçimde konuşmak, standart Türkçeyi kullanmak gibi.

1.4.2.7.2 Hazırlıklı Konuşma

Belli bir konu hakkında araştırmalar yapıp, bilgi, belge ve çeşitli kaynaklara dayanarak, teknik detayları belirlenip planlanmış biçimde sunulan konuşmalardır. Hazırlıklı konuşmaların, hazırlıksız yapılan konuşmalara göre dinleyicileri etkileme, onlar üzerinde olumlu izlenimler bırakma ve onları yönlendirme ihtimali daha yüksektir. Bu tür konuşmaların, belli bir zaman harcanarak hazırlanması, konuşmanın defalarca provasının yapılabilmesi ve konu hakkındaki eksikliklerin giderilmesi konuşmanın etkileyciliğini artıran özelliklerdendir. Konferans, panel, açık oturum, brifing vb. hazırlıklı konuşma türlerinden bazılarıdır.

Hazırlıklı konuşmalarda konuşmacı 5N kuralını çok iyi bilmeli ve bunları uygulamalıdır. Konuşmacı kendisine; *“Ne konuşacağım? Ne için konuşacağım? Nasıl konuşacağım? Nerede konuşacağım? Ne zaman konuşacağım?”* sorularını sormalıdır.

Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda anlatım biçimi ve kullanılan sözcüklerle beden hareketlerinin uyumlu birliktelik oluşturması ve bunun ses tonuyla desteklenmesi konuşmanın etkili ve güzel olmasını, dolayısıyla da sağlıklı bir iletişim kurulmasını olanaklı kılacaktır.

İletişimin etkili ve başarılı olması için konuşanın ve dinleyenin kendi benliklerinin üstüne çıkmaları, insansal olanakların elverdiği ölçüde birbirlerini anlamaları zorunludur (Taşer, 2001:149–150). İletişim her zaman konuşanla dinleyen arasında bilgi, beceri, tutum, davranış yönünden bir etkileşimi gerektirir. Eğer bu yönde, konuşanla dinleyenden birinde bir eksiklik, bir yetersizlik kendini gösterirse etkileşim sağlanamaz. İletişim sürecinde etkileşimde ortaya çıkabilecek eksiklik ve yetersizliği belirlemek, diğer yandan konuşma becerisini daha da geliştirmek, bu becerinin ölçme ve değerlendirilmesinin yapılmasıyla mümkün olacaktır.

1.4.2.8 Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Dil öğretiminin bilgi edindirme değil, beceri kazandırma dersi olduğu daha önceki bölümlerde belirtilmişti. Dil becerilerinden biri olan konuşma becerisinin de, ilköğretimin özellikle birinci kademesinde notla değerlendirilmesinden uzak durulmalıdır. Ancak çocukları konuşmaya teşvik etmek ve aileleri bilgilendirmek amacıyla bazı davranışlar üzerinde durulmalıdır. Tompkins'e (1998) göre ilk sınıflarda çocukları;

- Sınıf içi tartışmalara katkılarına,
- Hislerini ve düşüncelerini paylaşmalarına,
- Saygılı ve kibar oluşlarına,
- Sınıf arkadaşlarının konuşmalarını dinleme durumuna,
- Grup arkadaşlarına isimleriyle hitap edebilmelerine,
- Konuşurken sınıf veya grup arkadaşlarına bakabilme durumlarına göre değerlendirmek mümkündür.

İnsanlar sürekli iletişim kurma ihtiyacı duymakta ve bu ihtiyaçlarını gidermek amacıyla çeşitli iletişim yöntemleri kullanmaktadır. Bu yöntemlerin en yaygın ve bilineni konuşma yoluyla kurulan iletişimidir. Bu türden bir iletişimin bir boyutunu konuşma, öteki boyutunu ise dinleme oluşturmaktadır (Özbay, 2005). Dinleme ve konuşmaya dayalı sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesi için her geçen gün daha farklı olanaklar hayata geçmektedir.

Yeni bilgi teknolojilerinde meydana gelen değişim, eğitim-öğretim sürecinde yeni teknolojilerin etkin ve verimli bir şekilde işe koşulması gerektirmektedir. Teknolojinin getirdiği olanaklar eğitimin tüm alanlarına giderek artan biçimde dahil olmaktadır. Bu durum iletişim süreçlerine de yansımaktadır. Bunun bir sonucu olarak da, sözel iletişim becerilerinden olan dinleme ve konuşma becerileri, sınıftaki yüz yüze öğrenme ortamı yanında bilgisayar ve internet desteğiyle oluşturulan çevrim içi ortamın birlikte kullanıldığı karma öğrenme ortamlarında gerçekleştirilebilmektedir.

1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dinleme, dil kullanımındaki temel becerilerin ilki ve en önemlisidir. İnsan, daha dünyaya gelmeden, anne karnında bu dil becerisini dışarıdan gelen sesleri algılamaya çalışarak kullanmaya başlamaktadır. Kişi, anadilini ilk olarak dinlemeyle öğrenir, önce dinleme becerisini kullanır, ilk sözcüklerini dinlemeyle kazanır ve günlük hayatta temel dil becerileri arasında en çok dinleme becerisini kullanır. Diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazma, dinlemenin devamı niteliğindedir. Yapılan araştırmalar, bir kişinin toplum içinde olduğu sürenin % 42'sini dinlemekle geçirdiğini, okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5 - 4 saat dinlediğini, okul başarısının da öğrencinin dinleme ve dinlediğini anlama becerisine bağlı olduğunu göstermektedir (Sever, 2004:11). Çünkü birey dinleme becerisini yalnızca Türkçe dersinde değil; diğer bütün derslerde kullanmaktadır. Dil becerileri arasında en çok kullanılan dinleme becerisi aynı zamanda kişiyi başarıya götüren becerilerin başında gelmekte ve en etkili öğrenme yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Özbay, 2005:14).

İletişim ve eğitim-öğretim açısından çok önemli olan dinleme becerisinin doğuştan getirilen bir beceri olması, kendiliğinden gelişebileceği düşüncesi; zihinsel bir faaliyet oluşu nedeniyle ölçme ve değerlendirmesinin zorlukları; yöntem ve teknikler konusundaki bilgilerin yetersizliği gibi sebeplerle eğitim-öğretimde bu becerinin daha geri planda kaldığı düşünölmektedir. Oysa insan doğumdan, hatta daha öncesinden itibaren belli bir dinleme becerisine sahip olsa da bunun geliştirilmesi ve verimliliğinin artırılması, etkili bir dinleme eğitimiyle mümkündür. Çok küçük yaşlardan itibaren verilecek olan bir eğitimle kişinin dinleme ve dinlediğini anlama becerileri geliştirilebilir.

İletişim sürecinde dinlediklerini anlayan bir birey, başkalarına ait söz ve yorumlardan yola çıkarak kendi duygu, düşünce, gözlem ve tasarımlarını dile getirmeye ihtiyaç duyar. Bu durumda sözlü iletişim sürecinin diğer bileşeni olarak konuşma becerisi ortaya çıkmaktadır. Sözlü iletişim sürecinde etkili bir dinleme ve konuşma eğitimiyle,

öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve etkili iletişim kurma becerilerinin gelişmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin sözlü iletişim sürecinde dinleme ve konuşma becerileri ile dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, yüz yüze eğitim ortamı ile çevrimiçi eğitim ortamının birlikte yürütüldüğü ortamların hazırlanması; öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verici biçimde düzenlenmesi ile etkinliklerin daha etkili ve verimli biçimde yürütülmesi olanağını sunar.

Dinleme ve konuşma becerilerinin doğuştan itibaren kazanıldığı, bu becerileri geliştirmek için herhangi bir eğitime gerek olmadığı yönündeki yanlış görüş, programların yetersizliği, gerekli yöntem ve tekniklerin bilinmemesi, bu becerilerin ölçme ve değerlendirmesinin zorluğu gibi sebeplerle ihmal edildiği; bunun bir sonucu olarak da dinleme ve konuşma becerilerinin en az çalışılan dil becerileri olduğu görülmektedir (Özbay, 2005:14). Dinleme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalarda dinlediğini anlama konusunun ele alındığı, ancak dinleme becerisinin eğitimine yönelik bilgilere rastlanılmamış; konuşma becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda ise daha çok dışarıda ve derslerde gözlemlenen, duyulan konuşma yanlışlıkları üzerinde çalışıldığı görülmüştür.

Yalçın'a göre toplumumuzda görülen dinlememe olgusu, kargaşa, inatlaşma, hatta cinayetler dinleme eğitiminin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır (Yalçın, 2005:65). Robertson (2008:57) insanların dinleme verimliliğinin %25'in altında olduğunu belirtmekte ve dinleme verimliliğinin geliştirilmesi için ne yazık ki gerekli ve yeterli özen gösterilmediğinden yakınmaktadır. Günümüzde yetişkinler arasında dinleme ve sözlü anlatımda yetersizliklerin olması, yanlış ifade etme veya yanlış anlaşılma gibi iletişim sorunlarının yaşanması, dinleme ve konuşma becerilerinin rastlantısal bir sürece bırakılmaksızın çaba gerektiren bir eğitimle geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Hayat boyu gereksinim duyulan ve iletişim sürecinin temel bileşenleri olan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine okul döneminde planlı ve programlı olarak yer verilmelidir. Günümüzde okul dönemindeki çocukların teknolojinin getirdiği bilgisayar, genel ağ (internet) gibi olanakların bulunduğu ortamlarda daha çok etkileşimde olmaları nedeniyle eğitim ortamlarında bu uygulamalara yer verilmesi, onların daha etkili ve verimli öğrenmelerine yardımcı olacağını düşündürmektedir.

Dinleme ve konuşma becerileri bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak katıldığı etkinliklerdir. Dinleme ortamında bireyler, söylenen karşısında sessizce duran pasif

alıcılar değil, duygu ve düşüncelerini sözel ya da sözel yollarla ortaya koyan aktif alıcılardır. Özbay (2005:55) dinlemenin; ilgi, algı ve tepki aşamalarından oluştuğunu belirtmekte ve “tepki” basamağına dikkat çekerek dinleme becerisini geliştirmede “etkin dinleme” kavramını vurgulamaktadır. Yani dinleme sürecinde birey etkin bir rol oynamaktadır. Konuşma eğitiminde ise bireylerin duygu, düşünce, istek ve hayallerini sözlü ve etkili bir biçimde açıklatmanın hedeflediği düşünülürse, bu eğitimi alanların zihinsel, fiziksel ve duyuşsal açılardan iyi konuşmacılar olması gerekir. Ancak Türkçe derslerinde verilen eğitim düşünüldüğünde, konuşmanın sadece fiziksel boyutuna ağırlık verildiği görülmektedir.

Zihinsel bir süreç olan dinleme, aynı zamanda soyut bir beceridir. Genel anlamda, dinleme ve anlama zihinsel bir faaliyet olduğu için dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirme süreci oldukça zor ve karmaşıktır (Özbay, 2004:146). Bu nedenle dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesi diğer becerilere göre daha zor ve karışıktır. Geleneksel dinleme öğretiminde, öğrencilerin dinlemesini ve dinlediği konuya ilişkin sorulan soruları yanıtlaması istenir. Ancak öğrencilere dinlemenin ve dinlediğini anlamının nasıl yapılacağı öğretilmez. Öğrencilere dinlemeyi öğretmek yerine onların dinleme becerileri test edilir (Mendelsohn, 2006:75). Öte yandan sınıflardaki konuşma öğretiminde, sözlü anlatımın önemli noktaları öğretilmeden, öğrencilerden belirlenen konularda konuşmalar yapmaları istenir. Yani konuşma becerisi, yalnızca fiziksel boyutuyla değerlendirilir. Oysa fiziksel, zihinsel ve duyuşsal özellikleri olan konuşma becerisinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarının da titizlikle değerlendirilmesi gerekmektedir.

İnsanların ilkokula gelmeden çok önce başlayan anadilleriyle ilgili eğitimleri o dönemde düzenli ve plânlı olmadığından başarısı tesadüflere bağlıdır. Okul türü öğrenmede ise anadili eğitimi tesadüflere bırakılmayacak ölçüde önemli ve hayat boyu kullanımda kalacak olması açısından da sürekli bir beceridir (Cemiloğlu, 2001:21). Böylesine önemli olan dinleme ve konuşma becerilerini, teknolojinin sunduğu olanaklardan da yararlanarak, daha etkili biçimde geliştirme yollarına başvurma kaçınılmaz olmaktadır. Bu doğrultuda dinleme ve konuşma becerileri ile dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yapılandırmacı karma öğrenme ortamının etkisinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Böyle bir araştırmanın, öğretim programlarında dinleme ve konuşma becerileri ile dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinin, dolayısıyla iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının, dinleme ve konuşma becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada dinleme becerisi, dinleme ve dinlediğini anlama; konuşma becerisi ise konuşma ve sözlü anlatım boyutlarıyla ele alınmıştır. Araştırmada bu becerilerin geliştirilmesi için yapılandırmacı karma öğrenme modeli oluşturma ve bu uygulamanın etkilerini ortaya çıkarma denemesi gerçekleştirilmiştir.

1.7 PROBLEM CÜMLESİ

Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerine etkisi nedir?

1.8 ALT PROBLEMLER

1. Yapılandırmacı karma öğrenme ortamının; dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerisi yeterliklerine etkisi nedir?
2. Yapılandırmacı karma öğrenme ortamı; dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinden hangisini daha fazla geliştirmiştir?
3. Türkçe dersi başarıları açısından zayıf öğrencilerle başarılı öğrenciler arasında, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında kazanılmış olan dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerisi yeterlikleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubundaki öğrencilerin erişim puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamında ne kadar etkileşim kurmuştur?

1.9 SAYILTILAR

1. Deney sürecindeki kontrol edilemeyen değişkenler deney ve kontrol gruplarını benzer biçimde etkilemiştir.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler gelişim özellikleri bakımından denktir.

1.10 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. 2011-2012 öğretim yılı, Güz yarıyılında, Ankara ilinde, üst sosyo ekonomik nitelikte olan özel bir ilköğretim okulunda, araştırmanın yapıldığı dönemde 4. sınıfa devam eden öğrencilerle,
2. Dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerine ilişkin, eğitim ortamında geliştirilebilecek nitelikte belirlenen yeterliklerle sınırlıdır.

1.11 TANIMLAR

Dinleme: Konuşan kişinin vermek istediği iletiyi doğru anlama ve söz konusu olan uyarana karşı tepki gösterme.

Dinlediğini anlama: Düzeyine uygun olarak sunulan dinleme nesnesinde verilmek istenen iletiyi kavrama.

Konuşma: Ses ve sözlere dayalı ifade biçimi.

Sözlü anlatım: Hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak duygu, düşünce, istek ve hayalleri anlatma.

Yapılandırmacı yaklaşım: Bireyin ön bilgilerinden hareketle, çevresiyle etkileşim kurarak, işbirliğine dayalı etkinliklerle ve gerçek hayattan problemlerle uğraşarak kendi öğrenmesini etkin biçimde yapılandırmasını temel alan anlayış.

Karma öğrenme ortamı: Öğrenme ortamının daha etkili ve verimli olmasını sağlamak amacıyla yüz yüze öğrenme ortamı ile çevrim içi öğrenme ortamının birlikte yürütülmesi.

Yüz yüze öğrenme ortamı: Bir ders kapsamında sınıf içinde öğretmen ve öğrenci etkileşimine dayalı olarak yürütülen öğretme-öğrenme süreci.

Çevrim içi öğrenme ortamı: Bilgisayar ve genel ağdan yararlanılarak yürütülen öğretme-öğrenme süreci.

İlköğretim: Yedi yaşında başlanan, kesintisiz ve zorunlu sekiz yıllık eğitimi kapsayan öğretim süreci.

Türkçe dersi başarısı: Öğrencinin yarıyıl boyunca Türkçe dersinde gerçekleştirilen sınavlardan aldığı puan.

Öz değerlendirme: Öğrencilerin kendi katılımları, süreçleri ve ürünleri yanı sıra nasıl düşündükleri ve nasıl yaptıklarını da değerlendirmeleridir.

Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği – Öğrenci Formu: Dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım becerileri öğrenci öz değerlendirme ölçeği.

Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği – Öğretmen Formu: Dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım becerileri öğretmen değerlendirme ölçeği.

1.12 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Gerek Türkiye’de gerekse de yurt dışında yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi farklı derslerde yapılandırmacı yaklaşımın ya da yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretim sürecine, tutuma, başarıya ya da kalıcılığa etkisinin incelendiği görülmüştür. Bu araştırmalarda yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulanan öğretim sürecinden olumlu sonuçlar alındığı, dolayısıyla bu yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Ülkemizde 2005 yılından bu yana tüm öğretim programlarında temele alınan yapılandırmacı yaklaşımın dil becerileri ya da Türkçe dersi kapsamında incelenmesine yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olması ise dikkat çekicidir.

Karma öğrenme ortamları göreceli olarak yeni bir uygulama alanıdır. 2000 yılı öncesinde bu alanda çok az sayıda kaynağa ulaşılmamasına karşın, 2000 yılı sonrasında yönelik yapılan taramalarda daha fazla araştırma ile karşılaşılmaktadır. Karma öğrenme ortamı ile ilgili araştırmalarda daha çok çevrim içi ortam ile yüz yüze ortamının karşılaştırılmasına odaklanılmaktadır. Bu çerçevede karma öğrenme ortamının, öğrencilerin ortama dönük algılarına, ortamı kullanma davranışlarının neler olduğuna, ortamın öğrenci motivasyonuna etkisi, ortamın akademik başarıya etkisi gibi değişkenler araştırmalara konu olmuştur. Araştırmaların bir diğer ortak yönü ise, çoğunun üniversite lisans seviyesinde ve Bilgisayar ile ilgili bir dersi alan öğrencilerle gerçekleştirilmesidir.

Yapılan taramada Türkiye’de karma öğrenme ortamları ile ilgili çok sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bir diğer çarpıcı sonuç ise, gerek Türkiye’de gerekse de yurt dışında

karma öğrenme ortamında dil becerilerine yönelik hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca karma öğrenme ortamında gerçekleştirilen araştırmaların hiçbirinin ilköğretim öğrencileri ile yürütülmediği görülmektedir. Bu durumun, karma öğrenme ortamları ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle Bilgisayar ile ilgili bir dersi alan üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Özellikle son on yıl içerisinde dikkatlerin dinleme becerisi üzerine çekildiği görülmektedir. Ancak dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, bu becerileri kapsamlı ve derinlemesine inceleyen çalışmaların sayısı ve nitelik olarak yeterli olduğu söylenemez. Buna paralel olarak konuyla ilgili uygulamalı araştırmaların da yetersiz olduğu görülmektedir.

Dinleme becerisi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda, dinleme becerisinin farklı sınıf seviyelerinde ele alındığı, dinleme-okuma becerilerinin karşılaştırıldığı, dinleme becerisini ölçmeye yönelik geliştirilen testlerin değerlendirildiği, dinleme becerisinin iletişim sürecindeki yeri ve önemi, kullanılan yöntem-tekniğin ya da öğrenme ortamında kullanılan görsel materyallerin dinleme becerisini geliştirmeye etkisi, dinlemeyi etkileyen faktörlerin incelendiği belirlenmiştir. Ancak incelenen çalışmaların neredeyse hiçbirinde dinleme becerisinin öğretimine yönelik bilgilere rastlanmamıştır. Dinleme becerisinin öğretimi ile ilgili bilgi verilen çalışmalarda ise bu durum oldukça yüzeysel olarak ele alınmıştır. Bu sonuç, dinleme becerisinin ihmal edilmeye devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Konuşma becerisinin öğretimi ile ilgili çalışmaların ülkemizde henüz başlangıç aşamasında olduğu söylenebilir. Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok, derslerde ya da dışarıda gözlemlenen, duyulan konuşma yanlışlıkları üzerine olduğunu görülmektedir. Dil eğitimi ve öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda, özellikle konuşma eğitiminin yetersizliğinden, öğrencilerdeki konuşma becerisinin eksikliğinden, konuşmalardaki sesletim yanlışlıklarından söz edilmektedir.

Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili son yıllarda araştırmalar yapılmış olmaya başlasa da, iletişim sürecinde son derece önemli olan bu becerilere yönelik çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Her iki beceriye yönelik çalışmaların yeterince yapılmamış olması; duyuşsal boyutu da olan dinleme ve konuşma becerilerinin gözlenmesi ve değerlendirilmesinin zorluğuna bağlanabilir. Ayrıca dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda bu becerilerin derinliğinden çok, yüzeysel açıklamaların belirtildiği görülmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerinin

geliştirilebilen beceriler olduğu kabul edilmesine karşın bu becerilerin hangi ortamlarda, nasıl geliştirileceğine yönelik uygulamalı çalışmalara rastlanmamıştır. Özellikle teknolojinin hayatımızda vazgeçilmez bir yer edindiği bu dönemde, çevrim içi ortamlarla desteklenerek yürütülen dinleme ve konuşma eğitime rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra fiziksel, zihinsel ve duyuşsal boyutları olan dinleme ve konuşma becerilerinin, daha çok zihinsel boyutunun değerlendirmede dikkate alınması, bu becerilerin fiziksel ve duyuşsal özelliklerine gereken önemin verilmediğini düşündürmektedir. Hem bireysel hem de sosyal açıdan önemli olan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik, teknolojiden yararlanılarak gerçekleştirilen uygulamalı çalışmaların olmaması ve bu becerilerin değerlendirilmesinde fiziksel ve duyuşsal özelliklerin incelenmemesi büyük bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

Alanyazın taraması sonunda bu araştırmanın konusuyla doğrudan ilişkili olan, yani yapılandırmacı yaklaşım niteliklerine uygun yüz yüze öğrenme ortamının çevrim içi öğrenme ortamıyla desteklenmesi yoluyla oluşturulan yapılandırmacı karma öğrenme ortamında, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmalar; “yapılandırmacı yaklaşım”, “karma öğrenme ortamları”, “dinleme ve konuşma becerileri” konularına göre sınıflandırılmıştır. Her konu, Türkiye’de ve yurt dışında gerçekleştirilmiş olma durumuna göre iki ayrı alt başlık altında sunulmuştur.

1.12.1 Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Araştırmalar

Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar, Türkiye’de ve yurt dışında olması durumuna göre gruplanarak aşağıda sunulmuştur.

1.12.1.1 Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına ilişkin ilk araştırma Demirel ve diğerleri (2000) tarafından, Beytepe İlköğretim Okulu’nda 7. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. “Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri” adlı bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenen insan hakları ve vatandaşlık eğitimi dersinin, öğrenme sürecine ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı tümdengelimci bir desenle gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, bilginin

yapılandırılarak ilerlemesinin, öğrenenin karmaşık öğrenmelerdeki gelişimini ve derse ilişkin tutumları olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılandırmacı sınıf ortamının, öğrenenin grup çalışmalarından zevk aldığı, sorumluluk duyduğu, kendini değerli hissettiği, görüşlerini paylaşabildiği, derse etkin olarak katıldığı, ders dışı çalışmalar yapmaya istekli olduğu bir sınıf haline geldiği sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Turgut (2001) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ile Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi” adlı araştırmada Fen öğretiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin öğrencilerde kavramsal gelişime ve başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneme modellerinden ön test-son test deseni kullanılmış, 8. sınıf öğrencilerinin “İş-Güç-Enerji” ünitesindeki kavramsal öğrenme düzeyleri ve akademik başarılarıyla yapılandırmacı öğretim modeli arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda Fen Bilgisi öğretiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim arasında, yapılandırmacı öğretim lehine akademik başarı ve kavramsal öğrenme düzeyi açısından anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, bu yaklaşımın öğrencilerin başarı ve motivasyonunu arttırdığı vurgulanmıştır.

Yanpar (2001) tarafından yapılan “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi” adlı araştırmada, yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Araştırmada nitel (gözlem ve görüşme) ve nicel (kontrol gruplu deneysel yöntem) araştırma teknikleri bir arada kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler sürekli etkin olmuş ve ders materyallerini kendileri hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda oluşturmacı yaklaşımla derslerin yürütüldüğü deney grubunda, geleneksel yaklaşımın benimsediği kontrol grubuna göre bilişsel başarı ve öğrenci tutumlarında anlamlı derecede fark bulunmuştur.

Koç (2002) tarafından yapılan “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı araştırma, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde 89’u deney ve 91’i kontrol grubunda olmak üzere 180 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin üst düzey öğrenme erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi erişimi puanları arasında yapılandırmacı sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin dersten daha fazla zevk aldığı, etkinliklere istekle

katıldığı, daha fazla kendine güvendiği, arkadaşlarının görüşlerini dinlediği, onlara saygı duyduğu ve onlarla işbirliği yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cansız (2002) tarafından, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik hazırlanan çalışma yapıları ve modellerle, lise ikinci sınıf matematik dersi tümevarım ünitesi boyunca bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve genelleme becerilerini kazanıp kazanmadıkları, on ders saati sonunda test edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve genelleme becerileri bakımından geleneksel öğretimin uygulandığı grupta yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış gösterdikleri gözlenmiştir.

İlter (2002) yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim yöntemlerinin İngilizce yazma becerisini geliştirme ve öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. İlköğretim yedinci sınıf İngilizce dersinde, altı hafta süren çalışma sonucunda, öğrencilerin derse yönelik tutumları ve başarı düzeylerinde yapılandırmacı gruptaki öğrencilerin lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Erdem ve Demirel (2002), "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı" adlı çalışmalarında, yapılandırmacılık yaklaşımına göre eğitim programlarının hedeflerinin, öğrenme yaşantılarının nasıl belirlendiği, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme materyallerinin nasıl kullanıldığı, öğrenme senaryolarının nasıl hazırlandığı, değerlendirmenin nasıl düzenlendiği, yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenin sınıf içindeki rolünü nasıl etkilediği ile ilgili sorulara yanıt aramışlardır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada, yapılandırmacılık yaklaşımına göre eğitim programlarında alışılmış hedef ve davranış ifadelerinin yer almadığı, bilgiyi anlamlandırmada tek bir doğrunun bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrenenlerin bilgiyi dışarıdan alarak belleklerine kaydetmek yerine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeler arasında belli bir bağlamda etkileşim kurarak kendi anlamlarını zihinsel olarak yapılandırdıkları; öğretmenlerin ise rehber olma, öğrencilere öneride bulunma görevini üstlendikleri; zengin bir öğrenme çevresi ve materyal kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Arslan ve Yanpar-Şahin (2001) oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin duyuşsal öğrenmelerine etkilerini ortaya çıkarmayı hedefledikleri çalışmalarını ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile yapmışlardır. Veri toplama araçları nicel ölçümler için tutum ölçeği ve nitel ölçümler için gözlem, açık uçlu görüşme soruları ve çalışma dosyalarından oluşmaktadır. 15 gün uygulanan yöntemde işbirlikli öğrenme tekniklerinden oluşan birlikte öğrenme ve grup araştırması tekniği

kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu tutum geliştirmişler ve derse ilgilerini artırmışlardır. Uygulanan işbirlikli grup çalışmalarıyla öğrencilerin fikirlerini paylaşma, tartışma, sunum yapma, fikrini savunma, düşüncesini ifade etme, arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma, soru sorma, ortak ürün oluşturma ve yaratıcılıkla ilgili becerilerde ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre; deney grubu öğrencilerinde lehine başarı artışı görülmüş ve deney grubundaki öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Yılmaz (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ne derece yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemelerinin cinsiyet ve deneyim değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (The Constructivist Learning Environment Survey-CLES)” ile toplanmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin genel olarak sınıflarında yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturdukları, öğretmenlerin cinsiyetleri ve deneyimleri açısından yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini araştırmıştır. Bu amaçla ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemleri hiç kullanmadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir.

Akpınar ve Aydın (2007) eğitimde son yıllarda yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla ilköğretim birinci kademedeki görev yapan 412 öğretmenle bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim öğretmenleri, eğitimde yaşanan değişimleri olumlu bulmakta ve bu

değişimlerin Türk Eğitim Sistemine yansıtılmasını benimsemektedirler. Ayrıca öğretmenler, eğitimdeki değişime paralel olarak ön plana çıkan yeni öğretmen rolleri ile öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki merkezi konumunu büyük oranda benimsemelerine rağmen eğitimde yaşanan söz konusu değişimler karşısında yetersiz kalmakta ve bu konuda eğitim almak istemektedirler.

Özerbaş ve Karayazı (2010) araştırmalarında, yapılandırmacı öğrenme ortamının ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisinin ne olduğunu; öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu, meslekteki kıdem durumu, öğretmenlik branşı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmeyi amaçlamışlardır. Random yoluyla seçilen ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerine anket uygulanarak yapılan araştırmanın sonucuna göre; sınıf öğretmenleri, yapılandırmacı öğrenme ortamının ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

1.12.1.2 Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Castori ve Potter (1996) yapılandırmacı öğretim modelinin ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi dersine yönelik olarak öğrencilerin geliştirdikleri tutumları, sınıf içi gözlem ve testlerle belirlemeye çalışmışlardır. Dört ay süren çalışma sonucunda geleneksel öğretimin uygulandığı grupta tutuma yönelik gelişme gözlenmezken deney grubunda fen dersine yönelik tutumlarda anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Deney grubunda fen dersine yönelik tutumlarda başlangıçta erkek öğrenciler lehine gözlenen farkın deney sonrasında ortadan kalktığı gözlenmiştir.

Young ve diğerlerinin (1996) yapmış oldukları çalışmada yapılandırmacı öğrenmede teknolojilerin nasıl kullanılabileceği, öğrenenlerin öğrenme materyalleriyle nasıl etkileşim kurdukları araştırılmıştır. Öğrenme sürecinde, etkileşimli video ve telekomünikasyondan yararlanılmışlardır. Araştırmada nitel (video-teyp, haftalık görüşme) ve nicel (kontrol grup karşılaşmaları) araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Yapılandırmacı ilkeleri uygulayan öğrenenlerin, üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılıkları ve öğrenme becerileri gelişmiştir. Öğrenme bağlamında elde edilen bilgilerin günlük yaşam problemlerini çözmeye transfer etmede başarı sağlandığı görülmüştür. Görüntü ve ses kaydeden görüntü bandı, öğrenmeyi etkin yapmada ve değerlendirmede zengin öğrenme kaynaklarına ulaşmayı sağlamıştır (Erdem, 2001: 26-27).

Bednarski (1997) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ve performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin onların uygulamaları ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerini almak için 36 maddelik bir ölçme aracı ve öğretmenlerin değerlendirme örneklerini değerlendirmek için de 10 maddelik kontrol listesi kullanılmıştır. 89 öğretmen adayı ve 78 öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin tutumları ile performans değerlendirmeyi kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı düşünceye sahip oldukları, ancak kullandıkları değerlendirme biçimleri ile bunu yansıtmadıkları tespit edilmiştir (akt. Dündar, 2008).

Soeharto (1998) tarafından yapılan “Endonezya İlkokullarında 6. Sınıf Matematik Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi” adlı araştırmada 15 öğretmen yapılandırmacı teknikler üzerine eğitilmiş ve sınıflarında bu teknikleri kullanmak üzere deney grubu öğretmenleri olarak seçilmişlerdir. Bir diğer 15 öğretmen ise, kontrol grubu olarak seçilmiş ve bunlar derslerini geleneksel biçimde göre işlemişlerdir. Ön test ve son test için 6.sınıf Matematik başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca, tutumları ölçmek için Simon ve Schifler (1993)’in geliştirdiği “Matematik Tutum Ölçeği” sürecin başında ve sonunda uygulanmıştır. Sonuçlar kovaryans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında yapılandırmacı öğretmenlerin sınıfları lehine tutum ve başarı açısından istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmuştur.

Lord (1997) bir dönem boyunca (toplam 90 saat) uygulanan geleneksel ve yapılandırmacı öğretim sürecinin kolej öğrencilerinin çevre bilimi dersinde başarılarını ve çevre korumaya destek olma tutumlarını kazanma düzeylerini test etmiştir. Yapılandırmacı öğretim sürecinde Bybee’nin 5E yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme düzeyi ve çevre duyarlılığını kazanmada yapılandırmacı öğretim sürecinin uygulandığı sınıf lehine anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda yapılandırmacı sınıf öğrencileri öğretim sürecinden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

Dorman (2000), öğrenme ortamları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya Avustralya’da ikinci kademedeki öğrenim gören 1055 öğrenci katılmıştır. Veriler WIHIC ve CLES ölçeklerini kullanarak belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonunda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları üstünde olumlu etki yaptığı görülmüştür.

11. sınıf İngilizce öğretmeni Carol Cotten (2000), yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Cotten, çalışmasında Güney Texas Lisesi'nde 17 öğrenenin ve kendisinin anlamı nasıl yapılandırdıklarını, öğrenen toplumun nasıl biçimlendirdiklerini araştırmıştır. Araştırmacı, sınıf ortamındaki öğrenenlerin öz seçimli metinler hakkında tartışmalarını gözlemleyerek, anlamı nasıl yapılandırdıklarını inceleyerek kendi rolünü, öğrenenlerin rolünü, grup dinamiğini ve tartışma gruplarının bireyleri yaşam boyu okuyan olmaya nasıl cesaretlendirdiğini anlamaya çalışmıştır. Analizleri sonucunda yetenekli öğretmenin öğrenimi kolaylaştırmadaki önemi, kişisel deneyimin önemi, öğrenenler için çağdaş konuların önemli olduğu grup dinamiğinde her öğrenenin grup çalışmasında etkili olduğu, anlamı yapılandırma sürecinde örneklerin önemini ortaya koymuştur. Çalışmasının sonucunda öğretmenler, öğrenenleri çalışacakları metinleri, tartışma konularını kendilerinin seçmelerine izin verdiklerinde, gelen tüm yanıtlara değer verdiklerini hissettirdiklerinde öğrenenlerin okumadan daha çok zevk aldıklarını ortaya çıkarmıştır.

Saleska (2000) "İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Davranışları Üzerine Bir İnceleme" adlı araştırmasını, 1-5. sınıfların çeşitli kademelerinde öğretmenlik yapan 290 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (The Constructivist Learning Environment Survey-CLES)" kullanılmıştır. Araştırmada, yapılandırmacı fen öğretimi konusunda bilgili olan öğretmenlerin, olmayan öğretmenlere göre fen derslerinde yapılandırmacılığı daha çok uyguladıkları belirtilmiştir (akt. Dünder, 2008).

Özkan (2001) tarafından yapılan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Etkisi" adlı araştırma, Amerika'nın Des, Moines, Iowa bölgelerinde yer alan okullarda, özgün etkinlik ve materyal kullanan 3 öğretmenin sınıfında gerçekleştirilmiştir. Örnek olay incelemesi kullanıldığı çalışmada veriler, sınıf içerisinde yapılan gözlemler, öğretmen ve öğrencilerle yürütülen formal ve informal görüşmeler, alan notları, öğrenci ödev ve projeleri, bireysel değerlendirme formları, yansıtıcı günlükler, öğretmen yorum ve notları gibi farklı tekniklerle toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, özgün etkinlik ve materyallerin düzenli olarak kullanıldığı yapılandırmacı öğrenme ortamlarının çeşitli özellikleri belirlenmiştir. Bunlar şöyle sıralanmıştır: Öğretmenler gerçek yaşam materyalleri kullanmaktadır. Anlamlı eğitim yaşantıları, birçok etkinliğin temelini oluşturmaktadır. Öğrenciler farklı el etkinlikleri için farklı öğrenme merkezlerini kullanmaktadır. Bağlam içinde öğrenme önemlidir. Tüm

etkinlikler öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur. Bu sınıflar, öğrenci merkezlidir ve teknoloji kullanımı ayırıcı özelliklerinden biridir.

Ott (2002) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki hacim konusunda uygulanan yapılandırmacı ve geleneksel öğretim sürecinin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini karşılaştırdığı çalışmasında yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinde yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre içeriği daha verimli öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Dethlefs (2002) tarafından yapılan “Lise Matematik ve Fen Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi ile Öğrenci Tutum ve Başarısı Arasındaki İlişki” adlı araştırma, yapılandırmacı öğrenme ve geleneksel öğretim uygulamalarının cebir ve biyolojide öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisini incelemektedir. Çalışmanın örneklemini 804 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmen ve gözlemcilerin raporları ve öğrencilere uygulanan üç ayrı tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Öğretmen raporlarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamı ile öğrenci başarı ve tutumları arasında ilişki yoktur. Gözlemcilerin raporlarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, tutumları olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilere uygulanan tutum ölçeği yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tutumları olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Abbott, Jefferey ve Duane (2003) tarafından yapılan “Yapılandırmacı Öğretim ve Öğrenci Başarısı: Washington Gözlem Çalışması Teknik Raporu” adlı çalışmada Washington’da 2001-2002 öğretim yılında K-12 okullarında gözlemler yoluyla yapılandırmacı öğretimin öğrenci başarısına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında gözlemlenen derslerin %17’sinde tamamen yapılandırmacı öğretim gözlenirken, % 83’ünde yapılandırmacı öğretim öğelerinin yanında geleneksel öğretim öğelerine de rastlanmıştır. Araştırma bulgularına göre yapılandırmacı öğretim ve öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ön bilgileri fazla olan öğrencilerde bu etki daha da artmıştır.

Sidney ve diğerleri (2004) tarafından 5. sınıftan 139 öğrenci üzerinde Kanada’da yapılan çalışmada sosyal yapılandırmacılığa dayalı işbirlikli öğrenmenin grup arkadaşını seçme biçimi ve isteği ile yönetime karşı öğrencilerin tutumu incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bilginin etkileşimli ortamlarda işbirliği içinde öğrendikleri yaklaşım öğrencilerin grup arkadaşını seçme isteği artmış ve tutumları olumlu yönde değişmiştir.

Kroesbergen, Luit ve Maas (2004) ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıflarda yer alan 265 düşük başarı düzeyine sahip öğrencinin matematik dersinde yapılandırmacı, doğrudan ve geleneksel öğretim yaklaşımlarının başarı, problem çözme becerileri, güdülenme üzerindeki etkilerini test etmişlerdir. Hem yapılandırmacı hem de doğrudan öğretim sürecinin uygulandığı grupların geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre başarı düzeyinde anlamlı bir fark elde ettikleri gözlenmiştir. Yapılandırmacı ve doğrudan öğretim sürecinin uygulandığı gruplar arasında başarı düzeyinde fark gözlenmemiştir. Öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde de benzer süreç yaşanmıştır. Problem çözme becerilerinde ise doğrudan öğretim sürecinin uygulandığı grubun, yapılandırmacı öğretim sürecinin uygulandığı gruba göre anlamlı fark oluşturduğu gözlenmiştir.

Kamii, Rummelsburg ve Kari'nin (2005) California'da iki ayrı okulda gerçekleştirdikleri araştırmalarında, yapılandırmacı bir çevrede ve yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan, yapılan oyun, bedensel etkinlikler ve zihinsel egzersizlerin öğrencilerin matematik derslerindeki başarılarına ve düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. İki farklı okulda başarı düzeyleri düşük 1. sınıf öğrencilerden 26 tanesi yapılandırmacı öğrenme çevresinde, 20 tanesi de geleneksel anlayışla ders işlenen ortamlarda çalışmaya katıldı. Araştırma öncesinde iki gruba da aynı test verildi. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun başarı düzeyleri aynı olmasına rağmen son test sonuçlarında deney grubunun kontrol grubuna göre matematik başarısını ölçmeyi amaçlayan testte yüksek başarı elde ettiği görüldü. Deney grubundaki bu başarı artışı ilerleyen iki dönem boyunca da artarak devam etmiştir.

Moore (2005) ilköğretim yedinci sınıf matematik dersinde yapılandırmacılık temelli öğretim sürecinin öğrencilerin başarı, akademik benlik, tutum ve güdülenme düzeylerinin geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı kontrol grubuna göre değişimini test etmiştir. Çalışma sonunda deney grubunun başarı, tutum, akademik benlik, güdü puanlarında anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir.

Baviskar, Hartle ve Whitney (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, yapılandırmacılığın öğretme değil de öğrenme teorisi olduğu için ya yanlış bir biçimde kullanıldığı ya da yanlış anlaşıldığından yola çıkılarak yapılandırmacılığın en önemli dört özelliği açıklanmıştır. Bir dersin yapılandırmacı olarak düşünülebilmesi için aktivitelerde, yapıda ya da dersin içeriğinde uyulması gereken bu dört kritik öge şunlardır: önceki bilgiyi ortaya çıkarma, bilinç uyumsuzluğu yaratma, geri bildirimle yeni bilginin uygulanması ve bunların öğrenmeye yansıtılmasıdır. Araştırmacılar yaptıkları

çalışmada, yapılandırmacı öğretim yöntemlerini test ettiğini ve tanımladığını savunan temsilci olarak yayınlanmış 5 makaleyi değerlendirmek için kendilerinin geliştirdiği ölçütleri kullanmışlardır. Bu 5 makaleden 3'ünün yapılandırmacı ölçüte bağlı kalmadığını, diğer iki makalenin yapılandırmacılığın nasıl bir öğretim metodu olarak işlenebileceğinin sağlam örneklerini taşıdığını göstermişlerdir. Araştırmacılar bu 4 önemli ölçütün uygulanmasının, yapılandırmacı öğretim yöntemlerini uygulamayı ya da değerlendirmeyi planlayan bütün eğitimciler için yararlı birer araç olacağını ileri sürmüşlerdir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi pek çok farklı derste yapılandırmacı yaklaşımın ya da yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretim sürecine, tutuma, başarıya ya da kalıcılığa etkisinin incelendiği görülmüştür. Bu araştırmalarda yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulanan öğretim sürecinden olumlu sonuçlar alındığı, dolayısıyla bu yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir.

1.12.2 Karma Öğrenme Ortamı ile İlgili Araştırmalar

Karma öğrenme ortamları ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar, Türkiye’de ve yurt dışında olması durumuna göre gruplanarak aşağıda sunulmuştur.

1.12.2.1 Karma Öğrenme Ortamı ile İlgili Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Ersoy (2003), web tabanlı öğretimin geleneksel yüz yüze öğretime katkısını göstermeye çalıştığı araştırmayı, “Programlama Dilleri II” lisans dersine katılan 65 öğrenciyle yapmıştır. Ders geleneksel yüz yüze öğretimle işlenmiş, web sitesiyle desteklenmiştir. Öğrencilerin web tabanlı öğretim, çevrim içi işbirlikçi öğrenme ve çevrim içi öğretmen açısından web tabanlı öğrenim ortamı algılarının anlaşılması amacıyla üç adet anketle veriler toplanmıştır. Çalışma, öğrencilerin web tabanlı öğretim ve çevrim içi öğretmen algılarının olumlu, çevrim içi işbirlikçi öğrenme algılarının ise kararsız olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Orhan, Altun ve Kablan (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yüksek öğretim seviyesinde yapılan karma öğretim uygulamalarında yer alan öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada, Yıldız Teknik Üniversitesi’nde İngilizce Hazırlık A grubu,

İktisat Bölümü 1. sınıf ve BÖTE 3. sınıf öğrencilerinin aldıkları üç ayrı derse yönelik karma öğretim ortamı tasarlanmış, geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ders yılı sonunda likert tipi maddelerden ve açık uçlu bir sorudan oluşan bir veri toplama aracı yoluyla öğrencilerin ortam ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersleri sadece yüz yüze öğretim ortamında ya da sadece Web ortamında almayı tercih etmedikleri, öğrencilerin yarısının karma öğrenme ortamını tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Delialioğlu (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, web destekli öğretimin etkinliği, öğrencilerin başarısı, bilgiyi hatırd tutma, ders içeriğine karşı tutum ve ders doyumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. 50 öğrencinin katıldığı araştırmada, harmanlanmış ders ile geleneksel ders öğrenci başarısı, bilgiyi hatırd tutma, ders içeriğine karşı tutum ve ders doyumları yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda, öğrenci başarısı, bilgiyi hatırd tutma, ders içeriğine karşı tutum ve ders doyumları açısından anlamlı bir fark bulunamadığı; dersin web sitesindeki bilgi miktarının, biliş üstü destek gereksiniminin, özgün öğrenme etkinliklerinin, işbirlikli öğrenmenin, güdü kaynağı ve türünün, bireysel öğrenme ve internet erişiminin öğrencilerin harmanlanmış dersteeki öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Karataş (2005), lisans düzeyinde “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersini alan 60 katılımcı üzerinde yürüttüğü araştırmasında, çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ve kalıcılık ortalama puanları arasında yüz yüze öğrenme sistemi lehine anlamlı bir fark olduğu sonucunu bulmuştur. Karataş (2005), bu sonucun dışında, çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ilişkin olarak uygulanan kalıcılık testi puanı ortalamalarında son teste göre anlamlı bir artış olduğu ve öğrencilerin öğrenme ortamlarında derse ilişkin hem genel doyum puanları hem de doyumun alt düzey puanlarının öğrenme sistemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Çetiz (2006) tarafından yürütülen, nitel ve nicel boyutları olan araştırmada, öğrencilerin harmanlanmış öğrenim ortamında, web tabanlı öğretim ile ilgili algıları analiz edilmiştir. Öğrencilerin, harmanlanmış öğrenme deneyimleri, ders web sayfası ve ders öğretmeni ile iletişim düzeyi hakkındaki görüşleri, beklentileri, yorumları incelenmiştir. Çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü’nde verilen “Eğitimde Bilgi Teknolojileri II” lisans dersini alan 25 adet

birinci sınıf BÖTE Bölümü öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ders geleneksel yüz yüze öğretimin web tabanlı öğretimle harmanlanması ile verilmiştir. Dönem sonunda derse katılan öğrencilerin web tabanlı öğretim hakkındaki görüşlerini belirlemek için anket uygulanmıştır. Bunun yanında, öğrencilerle görüşme yapılarak onların ders hakkındaki yorumları, beklentileri ve tavsiyeleri alınmıştır. Ayrıca, ders öğretmeni ile de görüşme yapılarak harmanlanmış öğretim ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Dönem sonunda nicel ve nitel verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin harmanlanmış öğretimle ilgili algılarının olumlu olduğu, diğer yandan dersin web sitesinin etkililiği konusundaki algılarının kararsız olduğu belirlenmiştir. Ders öğretmenin bakış açısına göre harmanlanmış öğrenim öğrenciler için yararlı olmuş ama bilgisayar destekli iletişimin daha etkili kullanılması için öğrencilerin daha çok desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Akkoyunlu ve Soylu (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin görüşleri araştırılmıştır. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi BÖTE bölümünde Öğretim Tasarımı ve PC Ortamında Yazarlık Dilleri derslerini alan 64 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin ortamda bulunmaktan hoşlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bulgular ise; öğrencilerin görüşleri ile yüksek erişim düzeyleri ve forum ortamında yer alma sıklıkları arasında ilişki bulunduğu yönündedir. Yüksek erişim düzeyine sahip ve forumlarda daha fazla yer alan öğrencilerin daha fazla olumlu görüş bildirdikleri belirtilmektedir.

Uğur (2007) tarafından yapılan çalışmada, karma öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerini öğrenme stili, başarı ve cinsiyet faktörlerini de göz önüne alarak belirlemek amaçlanmıştır. Karşılaştırmalı-nedensel bir araştırma olarak gerçekleştirilen çalışma, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi "Bilgi ve Belge Yönetimi" bölümünde okuyan ve Bilgi Okuryazarlığı dersini seçmeli olarak alan 33 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada karma öğrenme yaklaşımı çerçevesinde bir web sitesi ve yüz yüze öğrenme ortamı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyinin yüksek olduğu, ayrıca öğrencilerin karma öğrenme yöntemine yönelik görüşleri ile yöntemin uygulanmasına yönelik görüşleri arasında pozitif anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri öğrenme stillerine ve başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kız öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyi erkek öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Çalışma

grubundaki öğrencilerin başarı puanları, karma öğrenme yöntemine yönelik görüşlerine göre farklılık göstermemektedir.

Ünsal (2007) tarafından yapılan çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamı arasında akademik başarı, motivasyon, ara değerlendirme ve derse ilişkin genel değerlendirme açısından anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu nicel araştırma deseninin kullanıldığı araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen- Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliği ikinci sınıftaki 22 kontrol, 24 deney grubu öğrencilerinden oluşan ve “Bilgisayar Bilimlerine Giriş-II” dersini alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda, öğrencilerin akademik başarı puanları ve motivasyon puanları arasında harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ve yüz yüze öğrenme yaklaşımına arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat kalıcılık puanları arasında harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile yüz yüze öğrenme yaklaşımı arasında birincisinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrencilerinin, ara sınavlarda elde ettikleri genel akademik başarı puanı ortalaması, yüz yüze öğrenenlerin puan ortalamasına göre anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Araştırmanın diğer sonuçları, web destekli öğrenme ortamının bilgiye ulaşma, kendi hızında ilerleme, öğrenme zenginliği, bireysel çalışma gibi alanlarda önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Usta (2007) tarafından yapılan çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu nicel bir araştırma yapılarak, harmanlanmış uzaktan eğitim ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının karşılaştırmalı olarak öğrencilerin akademik başarısı ve uzaktan eğitimde öğrenme doyumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıf, ikinci yarıyıl programında yer alan “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi, A ve B şubelerinden toplam 73 katılımcı üzerinde yürütülmüştür. Gruplardan, deney grubu olarak alınan öğrenciler harmanlanmış öğrenme ortamında, kontrol grubu olarak alınan öğrencilerde çevrimiçi öğrenme ortamında 4 hafta çalışmışlardır. Araştırma; harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin öğretmen desteği, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ders içeriği ve yapısı, kurumsal destek açısından çevrimiçi eğitim alan öğrencilere göre daha fazla doyum elde ettiklerini göstermiştir. Ek olarak, harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ve harmanlanmış öğrenme ortamında elde edilen öğrenmenin çevrim içi öğrenme ortamına göre daha kalıcı olduğunu göstermiştir.

Gürsul (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çevrimiçi ve yüz yüze problem tabanlı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. 42 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak matematiğe yönelik tutum ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin uygulama aşamasında kullandıkları materyaller kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem çevrim içi hem de yüz yüze problem tabanlı öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin ön tutum ölçeği puanları ile son tutum ölçeği puanları arasındaki puan artışı (matematiğe yönelik tutumlarının gelişim düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin çevrim içi, yüz yüze problem tabanlı öğrenme ortamlarına göre ön tutum ölçeği puanları ile son tutum ölçeği puanları arasındaki artış (matematiğe yönelik tutumlarının gelişim düzeyi) ise çevrim içi gruplar lehinedir. Fakat bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Delialioğlu ve Yıldırım (2008) yaptıkları çalışmada “Bilgisayar Ağları ve İletişim” dersi alan 50 üniversite öğrencisi ile 26 ve 24 kişilik deney (karma öğrenme) ve 79 kontrol (yüz yüze öğrenme) grupları oluşturarak ön test - son test ve bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Veriler başarı testi, derse yönelik tutum ölçeği ve ders memnuniyet formu uygulanarak elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin başarı, kalıcılık, tutum ve memnuniyetleri açısından her iki ortam arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Orhan (2008) gerçekleştirdiği araştırmada; karma öğrenme ortamında verilen üniversite düzeyindeki bir dersle ilgili olarak öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersini alan Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencisi 30 kişiden oluşmaktadır. Karma öğrenme ortamı %50 yüz yüze öğretim, % 50 Web tabanlı öğrenme şeklinde tasarlanmıştır. İlk defa karma öğrenme ortamında ders alan öğrencilere dönem sonunda ortamla ilgili algılarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin büyük bir kısmı (%90) karma öğrenme ortamından memnun kalmışlardır. Yine bulgulara göre, öğrenciler karma öğrenme ortamını tamamen yüz yüze ya da tamamen Web tabanlı öğretim ortamlarına tercih etmekte ve yüz yüze öğrenme ortamının her durumda gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğrenciler web tabanlı ortamda geçirdikleri zamanı %67 oranında gerekli bulurken, burada çalışmak için yer, zaman ve süreyi kendilerinin belirlemesi ile ilgili de olumlu algılara sahiptir.

Erdem (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmacı Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde okuyan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan toplam 43 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, BÖTE bölümü 4. sınıf derslerinden olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersini karma öğrenme ortamında uygulamıştır. Çalışmada öğrencilerin “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı” dışındaki epistemolojik inançları arasında başlangıca nazaran bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Epistemolojik inançlar cinsiyet ve başarıya göre de farklılaşmamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğretmenlik öz-yeterliliklerinin anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Genel akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin öğretmenlik öz yeterlik inançlarındaki değişme, genel akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Altun, Gülbahar ve Madran (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının karma öğrenme ortamında kullanılan içerik yönetim sistemi (İYS) hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin İYS içindeki araçların sisteme katkısı, hangi özelliklerini en çok kullandıkları, yaşadıkları sıkıntılar ve sistemin özellikleri hakkındaki görüşleri ile kullanışlılığını arttırmak için önerileri alınmıştır. Çalışma grubunu İYS’ni kullanan, bir devlet ve bir vakıf üniversitesinde eğitim gören 191 öğretmen adayından araştırmaya katılmayı kabul eden 65 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının işbirliği ve grup içi paylaşıma büyük önem verdikleri ortaya konmuştur.

Yılmaz (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, karma öğrenme ortamında ders alan üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre akademik başarıları, web materyalini kullanma davranışları, derse devamları, ortama yönelik memnuniyetleri değerlendirilmiştir. 91 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Biggs, Kember ve Leung’e ait olan “Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği”nin araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış biçimi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları; öğrencilerin karma öğrenme ortamındaki akademik başarılarının, web materyalini düzenli kullanma davranışlarının, yüz yüze derse ve web ortamında derse devamlarının, yüz yüze ve web tabanlı ortamlardan memnuniyetlerinin öğrenme yaklaşımlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği yönündedir. Öte yandan bulgulara göre derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin karma öğrenme

ortamından memnuniyetleri yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Araştırmanın sonuçları, karma öğrenme ortamının gerek derin gerekse yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin akademik başarıları, web tabanlı öğrenme ortamını düzenli kullanmaları, yüz yüze ve web tabanlı öğrenme ortamına devamları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve öğrencilerin iki ayrı öğretim ortamına yönelik memnuniyetlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Karadeniz ve Uluyol (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yüz yüze ve çevrim içi öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemleri ile proje temelli öğrenme ve klasik değerlendirme yöntemleri ile alternatif değerlendirme yöntemlerinin harmanlandığı bir teknik derste, öğrencilerin başarıları ve bu öğrenme sürecinin yararlığına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırma, 39 öğrencinin katılımı ile 14 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda; harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin ders başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamında farklı boyutlardaki harmanlama yöntemlerine ilişkin öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri, uygulanan bu yöntemlerin faydalı olduğunu düşündükleri, farklı ve olumlu yönde kazanımlar edindiklerini düşündükleri ve diğer derslerde de böyle ortamların olmasını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Gedik (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, karma öğrenme ortamı tasarımına yönelik olarak öğrenci ve öğretmen deneyimlerini ve algılarını incelemek ve bu süreçteki kritik hususları belirlemek amaçlanmıştır. Tasarım tabanlı araştırma deseni kullanılan çalışmada üniversite 3. sınıf öğrencilerinden veri toplanmış ve nitel yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Temel araştırma deseninde olgu bilim çalışmalarındaki sezgisel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Görüşmeler, anketler, dokümanlar, gözlem notları, öğretmen güncesi ve haftalık yansıtıcı günceler temel veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Öğretmene ait verilerin analizi sonucunda karma ortam analizi sürecinde ihtiyaç ve öğretimsel şartlar üzerinde durulurken, tasarım ve geliştirme sürecinde pedagojik yaklaşım, ders materyalleri ve dokümanları, ders organizasyonu, etkileşim ve öğretmen ve öğrenci rolleri üzerinde durulduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama döneminde karşılaşılan kolaylıklar öğrencinin ilgi ve katılımını potansiyel olarak artırma, esneklik, öğrenci gelişiminin kolay takibi, artan etkileşim ve iletişim olarak sıralanmıştır. Zorluklar ise iş yükündeki artış, zaman yönetimi ve ortamlar arasındaki çakışmalar olarak belirtilmiştir. Öğrenciler açısından karma öğrenme ortamı motivasyonu artırmış, iletişim ve fikirleri özgürce ifade edebilme fırsatını vermiş ve öğrenmeyi pekiştirici bir

ortam sağlanmıştır. Yaşanan zorluklar ise iş yükündeki artış, kültürel ve teknik sıkıntılar olarak belirtilmiştir.

Bitlis (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, harmanlanmış öğrenme ortamının, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini, Türkiye'deki İngilizce Yabancı Dil Öğrenme ortamında destekleyip desteklemediği ve bu harmanlanmış öğrenme ortamının hangi özelliklerinin bağımsız öğrenme becerilerini teşvik etmeye yardımcı olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Harmanlanmış öğrenme ortamı oluşturmak için bir dil öğrenme programı olan 'My English Lab (MeLab)' adlı bilgisayar programı geleneksel sınıf ortamına aktarılmıştır. Bilgi toplama yöntemleri, Fatih Üniversitesi hazırlık bölümünde okuyan 36 öğrenciye verilen bir anketi kapsamaktadır. Grup öğrenci görüşmeleri ve bireysel öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Ayrıca, öğrenci günlükleri toplanmış ve ders gözlemlenmeleri yapılmıştır. Araştırmada, harmanlanmış öğrenme yönteminin, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği ve bu ortamın, bağımsız öğrenmeyi teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Harmanlanmış öğrenme ortamında çoğu öğrenci, en azından belli bir süre, bağımsız çalışmalarda bulunmuştur. Sonuçlar harmanlanmış öğrenme ortamının, bağımsız öğrenme davranışlarını pratik yapmaya yardımcı olması için ve Türkiye'deki İngilizce Dil Öğrenme ortamında öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini desteklemek için kullanılabileceğini göstermiştir.

1.12.2.2 Karma Öğrenme Ortamı ile İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

King ve Doefert (1996)'in öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarındaki farklılıkları inceledikleri araştırmada veriler, Iowa Devlet Üniversitesi'nde Ziraat lisans programında verilen uzaktan eğitim derslerinde kayıtlı olan 139 öğrenciden toplanmıştır. Çalışmada yer alan katılımcılar ders çalışmalarını video kaset ve Iowa İletişim Ağını (bir ağ üzerinden ve yüz yüze sesli iletişime izin veren bir fiber optik ağ) kullanarak tamamlamışlardır. Bu çalışma; öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarının dağıtım metoduna bağlı olarak farklılaşabildiğini ve öğretmenlerin dağıtım metodundan bağımsız olarak bütün öğrencilerle kişisel temas ihtiyacı duyduklarını ve öğrencileri daha iyi tanımak istediklerini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler dağıtım metodundan bağımsız olarak derslerden genel olarak memnun kalmışlardır.

Brown ve Vician (1997) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar tabanlı iletişim ödevleri ile öğrenci etkileşim özellikleri incelenmiştir. Bu çalışmada örneklem olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde aynı büyüklükteki iki üniversitede farklı fakültelerin iki iletişim dersine kayıtlı 48 lisans öğrencisi seçilmiştir. Birinci dersteki 20 öğrenci kompozisyon sorularına cevaplarını e-posta kullanarak sadece öğretmene teslim etmekle yükümlüken, ikinci derste kayıtlı 28 öğrenci konuşma grupları şeklinde ve öğretmene yönelttikleri soruları e-posta kullanarak tartışmıştır. Bütün öğrencilerin cevapları toplandıktan sonra her bir mesaj iletişim, içerik, iletişim süreci ve değişim zamanlamasını değerlendirmekte kullanılan bir şablona göre kodlanıp değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, iletişimin %6'sının sosyal nedenlere dayalı olması ve bilgisayar aracılığı ile sağlanan iletişimin kullanılmasının bu paylaşımı desteklediği ortaya çıkmıştır.

Edwards ve Fritz (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, üç farklı öğrenme ortamında öğrencilerin eğitim sonuçlarını algılamaları ele alınmıştır. Çalışmaya birbirinden farklı çevrim içi eğitim ortamlarının sergilendiği üç ayrı sınıftan 34 lisans öğrencisi katılmıştır. Birinci ortam, sınıf materyallerinin yarısını çevrim içi, klasik ders kitabı ve ders kitabına dayalı klasik sınıf anlatımlarının oluşturduğu görsel ortamdır. İkinci ortam, çevrim içi ek materyaller ve klasik ders kitabının yer aldığı, ancak klasik ders anlatımı ve yüz yüze öğretimin olmadığı bilgisayar grafik tasarımı ortamıdır. Üçüncü ortam, klasik ders kitabının olmadığı tüm ders materyallerinin çevrim içi olduğu genel ağ ortamıdır. Çalışma sonuçları öğrencilerin çevrim içi materyallerden ve çevrim içi eğitim ortamından daha fazla öğrenme elde ettiklerini göstermiştir. Ayrıca çevrim içi öğrenmenin etkinliğinin öğrencilerin materyallere erişiminden etkilendiğini göstermiştir.

King (2002) gerçekleştirdiği çalışmada, yaz döneminde uzaktan eğitim alan ve meslekî kıdemleri 0-34 yıl arasında değişen 15 öğretmeni, beş yüz yüze ve sekiz çevrimiçi oturumdan oluşan bir karma öğrenme ortamında izlemiştir. Yapılan nitel çalışmada kullanılan veriler, 450 çevrim içi gönderisi, 105 günlük gönderisi ve 12 öz-yansıtma özeti ile araştırmacının tuttuğu gözlem ve yansıtma (reflection) içeren günlüklerden oluşmaktadır. Araştırmada karma öğrenme ortamındaki öğretmenlerin ders materyali üzerinde daha derin ve anlamlı tartışmalar gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tuckman (2002) gerçekleştirdiği deneysel araştırmada karma öğrenme ve yüz yüze öğretim ortamlarının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırma ders çalışma becerileri hakkındaki "Bireysel Öğrenme ve Güdülenme: Üniversitede başarı için stratejiler" dersini alan ve almayan öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni

öğrenme ortamlarıdır. Buna göre dersi karma öğrenme ortamında almak, geleneksel öğretimle almak ve dersi hiç almamak bağımsız değişkenin alabileceği üç değerdir. Bağımlı değişken olarak ise öğrencilerin o dönemde aldıkları derslerin kümülatif not ortalamaları kullanılmıştır. Karma öğrenme ortamında öğrenciler çevrim içi olarak performansa dayalı etkinlikler (alıştırmalar, ölçek uygulamaları, ödevler, uygulamalar, küçük sınavlar ve çevrim içi tartışma) gerçekleştirmiş, sınıfa ise hazırladıkları ürünleri ve ders içeriği ile ilgili yazdıkları makaleleri getirmişlerdir. Araştırmada, karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin yüz yüze ortamda dersi alanlara göre not ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Khine ve Lourdasamy (2003) yaptıkları çalışmada, Singapur'daki bir üniversitede lisans sonrası devam edilen ve öğretmenlik diploması veren bir bölümde "Sınıf Yönetimi" dersi karma öğrenme ortamında verilmiştir. Karma öğrenme ortamına hazırlık sürecinde ders hedefleri ve içerik gözden geçirilmiştir. Karma öğrenme ortamı düzenlenirken, çoklu ortam materyalleri içeren CDROM'ların, ders kitabının, yüz yüze öğrenme ve çevrim içi tartışma ortamının karılması yoluna gidilmiştir. Dersin ilk 6 haftasında öğrenciler CDROM ve ders kitabı kullanarak derse önceden hazırlanmış ve yüz yüze derslere katılmışlardır. 7. haftadan itibaren aday öğretmenler staj yapmak üzere okullara gitmiş, gözlemlerini ve deneyimlerini paylaşmak üzere çevrim içi tartışmalara katılmışlardır. Öğrencilerden alınan dönütler doğrultusundaki bulgulara göre; yüz yüze öğretimlerin eyleme dönük olması, CDROM'daki çoklu ortam materyallerinin gerçekçi ve bağlamla ilişkili olması öğrenme açısından önem arz etmektedir. Öğrenciler, çevrim içi tartışmaların akran öğrenmesini sağlaması yönüyle çok etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Robison (2004) tarafından yapılan harmanlanmış öğrenme yaklaşımli derslerin öğretimi ve tasarlanmasında seçilmiş bazı öğretim elemanlarının deneyimlerinin araştırıldığı çalışmaya Brigham Young Üniversitesinden 10 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırma sonunda harmanlanmış öğrenme deneyiminin araştırmaya katılan öğretim elemanlarınca belirlenen üç büyük olumlu yönü olduğu ortaya çıkmıştır. Birincisi, sınıf zamanının daha etkin kullanımı, ikincisi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasındaki yüksek beceri, üçüncüsü ise hem öğrenci hem de öğretim üyesi için bazı sınırlılıklardan kurtularak artan esnekliktir. Sonuç olarak araştırma, harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkili olduğunu vurgulamış ve lisans derslerinde yaygın olarak kullanılması önerilmiştir.

Graff (2006) tarafından yapılan araştırmada, karma öğrenme ortamında Psikoloji dersi alan 140 üniversite öğrencisinin üç ayrı ders ödevi ile ilgili performansları ve çevrim içi ortamda her hafta ders sonrası girebildikleri çoktan seçmeli sınavlardaki performansları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonunda çevrim içi test sonuçları ile ders ödevleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan bu testlerden dört veya daha fazlasını cevaplayan öğrencilerin en kapsamlı ödev olan 3. ödevde daha yüksek not aldıkları görülmüştür.

Aşkun (2007) tarafından Indiana Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada, karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin başarı ve gayret düzeyleri ile dersin çevrim içi kısmı hakkındaki görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu ODTÜ Öğretim Teknolojileri Mükemmellik Merkezi'nde Web Yazarlığı dersini alan ve farklı disiplinlerde öğrenim gören 60 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada öğrenci başarıları dersten aldıkları notla belirlenmiş, web sayfasına gönderdikleri mesaj sayıları, çevrim içi ortamda geçirdikleri zaman, forumlardaki katkı yüzdeleri ve ziyaret ettikleri içerik sayfalarının sayısı gayretleri için kullanılan değişkenler olmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin başarıları ve web sitesinde geçirdikleri zaman ile yine başarıları ve gönderdikleri mesaj sayıları arasında orta düzeyde ilişki bulunmuş, öğrencilerin algıları ile herhangi bir değişken arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yukarıda görüldüğü gibi, karma öğrenme ortamı ile ilgili araştırmalarda daha çok çevrim içi ortam ile yüz yüze ortamın karşılaştırılmasına odaklanılmaktadır. Bu çerçevede karma öğrenme ortamının öğrencilerin ortama dönük algılarına, ortamı kullanma davranışlarının neler olduğuna, ortamın öğrenci motivasyonuna etkisi, ortamın akademik başarıya etkisi gibi değişkenler araştırmalara konu olmuştur. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak genellikle görüşme, başarı testleri ve geliştirilen çeşitli anketler kullanılmıştır. Diğer yandan "karma öğrenme ortamı" kavramının ortaya atılmasıyla birlikte klasik çevrim içi ortamların yerini karma öğrenme ortamlarının aldığı söylenebilir. Araştırmaların bir diğer ortak yönü ise, çoğunun üniversite lisans seviyesinde ve Bilgisayar ile ilgili bir dersi alan öğrencilerle gerçekleştirilmesidir.

1.12.3 Dinleme ve Konuşma Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar, Türkiye'de ve yurt dışında olması durumuna göre gruplanarak aşağıda sunulmuştur.

1.12.3.1 Dinleme ve Konuşma Becerileri ile İlgili Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Barın’ın (1997), öğrencilerin gereksinim duyduğu dinleme ve konuşma becerilerinin amaçlanan dil düzeyini yakalayabilmelerini sağlamak ve bunun sonucu olarak da İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümüne yönelik bir program geliştirme amacıyla yaptığı çalışmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü’nde 1995-1996 öğretim yılında öğrenimini sürdüren 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilere bir anket uygulanmış ve anket sonuçlarına göre, gereksinim değerlendirmesi yapılmıştır. Bunun yanı sıra, mezun öğrencilerin düşünce önerileri alınmış, ilgili öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonucu durum saptaması yapılmıştır. Çalışmada dil öğretiminde en büyük amacın iletişim becerisini sağlamak ve öğretim sürecini öğrenci merkezli olarak düzenlemek gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, konuşma ve dinleme becerilerine öğretimde yeterince ağırlık verilmesi, bu beceriler ile ilgili aksaklıkların giderilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesi için gerekli etkinliklerin düzenlenmesi vurgulanmıştır.

Özbay (1997) öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan test tekniğinin, Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı dersleri için uygun olup olmadığını tartışarak söz konusu tekniklerin, Türkçe eğitiminin amacına uygun olmadığını ifade etmiştir. Anlamaya ve bilgi ölçmeye yönelik durumlarda kullanılabilecek test tekniğinin, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini ölçemediğini vurgulamıştır.

Yangın (1998) “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi” adlı çalışmasında; İngilizce “Excite” (ön bilgilerin hatırlanmasını sağlama-dikkati çekme), “Listen” (dinleme), “Visualize” (görüntüleme-canlandırma), “Extend” (gelistirme-detaylandırma) ve “Savor” (özümseme-belleğe yerleştirme) sözcüklerinin ilk harflerinin birleşmesinden meydana gelen ELVES yönteminin, ilkokul 1. sınıf Türkçe dersinde, dinlediğini anlama becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada iki okuldan birer sınıf belirlenmiş, gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak tespit edilmiştir. Ön testte aldıkları puan ortalamaları, grupların birbirine denk olduğunu göstermiş, deney grubuna 10 hafta boyunca verilen eğitimden sonra uygulanan son testteki puan ortalamalarında, deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Yani, ELVES yöntemine göre dinleme eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanlarının, herhangi bir dinleme eğitimi verilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanlarına

göre anlamlı derecede artış kaydettiği tespit edilmiştir. Bu sonuç da belli bir plan kapsamında dinleme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Yazkan (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilköğretim okulu 3 ve 4. sınıflarında okuyan 428 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak dramatizasyonun anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı; dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında, okuma yöntemine göre daha etkili olduğu; kız öğrencilerin korkma, heyecanlanma ve sevinç gibi duygusal yaşantıların olduğu metinleri erkek öğrencilere göre daha iyi anladıkları sonucuna varılmıştır.

Cihangir (2000) tarafından hazırlanan çalışmada, etkin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak bir eğitim programı oluşturmuş ve bu programın üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinden 15'er kişilik deney ve kontrol grupları üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna haftada doksan dakikalık bir oturum olmak üzere altı hafta süreyle etkin dinleme becerisi eğitimi verilmiş, kontrol grubuna hiç müdahale edilmemiştir. Araştırmada, etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının, üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiği sonucuna varılmıştır.

Yaşlı (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise 2. sınıf öğrencilerine “Öğrenme Güdülenmesine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Öğretmen Değerlendirme Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmada, sempatik dinleme biçimini benimsemiş ve öğrenme atmosferi içerisinde bunu bir iletişim şekli olarak sürdüren öğretmen tipinin, öğrencilerin öğrenme güdülenmesine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi ve bu öğretmen tipinin mesleki beceriler açısından öğrencilerce nasıl algılandığı, yargılayan ve beklenti içinde dinleyen öğretmen tipleri ile karşılaştırılarak verilmiştir.

Öztürk (2002)'ün, üniversite öğrencilerinin sözel anlatım becerilerini tespit etmek amacıyla gözleme dayalı yaptığı araştırmaya, 95 öğrenci katılmıştır. Söz konusu çalışma, “Söyleyiş”, “Anlamlandırma”, “Plân” ve “Sözel Olmayan Anlatım Becerileri” başlıkları altında toplanarak öğrencilerin konuşmaları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, en çok “Söyleyiş” başlığı altında toplanan özelliklerde hata yaptıkları; daha sonra sırasıyla “Anlamlandırma”daki yanlışlıkları, “Sözel Olmayan Anlatım Becerileri”ni yeterince kullanamadıkları ve “Plân”da dağınıklık yaptıkları tespit edilmiştir.

Kaplan (2002) yaptığı araştırmada, 37 tane 6. sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmada dinlediğini anlama becerisini geliştirilmek için yapılan etkinliklerin öğrencilerde anlamlı bir gelişme sağladığı; düzenli olarak okunan farklı türdeki metinlerin, öğrencilerin ilk defa dinledikleri bir metni anlama seviyelerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha fazla başarı göstermişler ve öğrencilerin 5. sınıf Türkçe yılsonu notları ile dinleme becerisi gelişim oranları arasında paralellik olduğu tespit edilmiştir.

Koç (2003) yaptığı çalışma kapsamında, dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerini ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulamış, öğrencilerin başarı durumları ve uygulanan yöntemlerin yeterliliğini ölçmüştür. Araştırma sonunda, dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı bulunmuştur. Uygulamada kullanılan yöntemlerden “dramatizasyon”, klasik yöntem, kasetten dinletme, okunan metnin resmini yaptırma, öykü tamamlama, gösterme, CD’den dinletme-izletme yöntemlerinin içinde en başarılı yöntem olarak tespit edilmiştir.

Kaplan’ın (2003) ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine yaptığı çalışmasında, 10 hafta boyunca öğrencilere öykü, deneme, gezi yazısı, biyografi, destan, söyleşi türlerinde 12 metin okunmuş; okunan metinlerle ilgili öğrencilerle konuşulmuş ve metinlere bağlı olarak çeşitli dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Öğrenciler, uygulama çalışmalarından önce ve sonra olmak üzere iki kez sınava alınmıştır. Öğrencilerin puanlarında 18,38 puanlık bir artış kaydedilmiş, bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, uygulama çalışmalarında görsel, görsel-ışitsel araçlar kullanıldığında öğrencilerin dikkatlerinin daha üst seviyeye çıktığı ifade edilmekte ve eğitim verildiğinde öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişeceği vurgulanmaktadır.

Aras (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Kırıkkale ilinde sosyo-ekonomik yönden birbirinden farklı üç ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan okullar il, ilçe ve köy merkezinde bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrenci seviyelerine uygun metinler sınıflarda işlenmiş, daha sonra derste anlatılanlara yönelik, dinlediğini anlama testi uygulanmış ve dinleme becerilerinin yanı sıra sınıf ve okul karşılaştırmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda 8. sınıfların 7. sınıflara göre ve 7. sınıfların da 6. sınıflara göre dinlediğini anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okullar düzeyinde yapılan karşılaştırmada ise il merkezinde okuyanların ilçe merkezinde okuyanlara, ilçe

merkezinde okuyanların da köy merkezinde okuyanlara oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya konulan bir baksa sonuç da şudur: Dinlediğini anlama testinde öğrencilere yöneltilen sorular dersin akışına göre sıralanmış, öğrencilerin ilk soruları doğru cevaplama yüzdeleri son soruları doğru cevaplama yüzdelerinden yüksek çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin dinlemedeki dikkatlerinin dersin sonlarına doğru azaldığını göstermektedir. Araştırma kapsamında ders anlatılırken öğrencilerin mümkün olduğunca aktif kılınmaya çalışıldığı ve bu durumun, onların derse karşı daha dikkatli olmalarını sağladığı belirtilmektedir. Araştırma sonucunda, yapılan uygulamaların, öğrencilerin dinleme becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle bu araştırmada yapılan uygulamalar sayesinde öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirildiği ortaya konmuştur.

Karabay (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışma, 2003- 2004 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Adana'nın Seyhan ilçesindeki iki ilköğretim okulunda 133 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda kubaşık öğrenme etkinliklerinin dinleme becerisini geliştirici etki gösterdiği ortaya konmuştur.

Ünsal (2005) tarafından yapılan çalışmada, Afyon il merkezindeki ilköğretim 5 ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri incelenmiştir. Adı geçen sınıflardaki öğrencilerin aktif kelime hazinelerini tespit etmek için okullar sosyo-ekonomik durumlarına göre üçe ayrılmıştır: Sosyo-ekonomik durumu düşük(alt) seviyedeki okullar, sosyo-ekonomik durumu orta seviyedeki okullar ve sosyo-ekonomik durumu yüksek(üst) seviyedeki okullar. Daha sonra her okul dolaşarak bu öğrenciler üç farklı türde (anı, otobiyografi ve serbest konu) konuşturulup konuşmaları, ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin kullandıkları kelimeler tespit edilmiştir. Okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre, öğrencilerin kelime hazinelerinin değiştiği görülmüştür.

Özbay, "Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri" konulu çalışmasında, sınıfta uygulanacak etkinlikler konuşma eğitimi üzerindeki öneminden söz ederek, ana dil eğitiminde konuşma yeteneğinin geliştirilmesine gerekli önem verilmesi gerektiği ve öğrencilere yeterli pratik olanağı sunulması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada bu amaca yönelik yapılabilecek örnek etkinliklerden söz edilmiştir.

Doğan (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dinlemenin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğu, öğrencilerin dinleme becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma Ankara ilindeki iki farklı ilköğretim okulunun 7.

sınıflarında yapılmıştır. Öğrencilerin dinleme düzeylerini belirlemek amacıyla alan uzmanlarının görüşleri de alınarak 10 maddeden oluşan bir Dinleme Testi hazırlanmıştır. Bu dinleme testinde bulunan madde başlıkları şunlardır: Hikâye, Metro Anonsları, Haberler-Hava Durumu, Çizim, Röportaj, Yol Tarifi, Radyo Tiyatrosu, Reklamlar, Dikte ve Alışveriş Problemi. Bu başlıklar, öğrencilerin hem okulda hem de okul dışındaki hayatta karşılarına çıkabilecek dinleme durumlarından hareketle belirlenmiştir. Sonuç olarak dinleme becerisine yönelik verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Yılmaz (2007) tarafından yapılan çalışma, Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için önerilen etkinlikleri uygulamaya dayanmaktadır. 6. sınıf öğrencilerine 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu doğrultusunda ve alanyazında önerilen etkinlikler uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuna dinleme-izleme, dinleme-yeniden yapılandırma, dinleme-müzik, dinleme-boşluk doldurma, dinleme-haber, dinleme- not tutma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle dinleme çalışmaları yapmıştır. Etkinliklerin dinleme becerisini geliştirebilirliğini test edebilmek için deney grubuna uygulanan testleri kontrol grubuna da uygulamıştır. Araştırma sonucunda önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıfları, etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarına göre dinleme becerisinin gelişiminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Önerilen etkinliklerden, dinleme-izleme, dinleme-yeniden yapılandırma, dinleme-not tutma, dinleme-boşluk doldurmada öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Düzeye uygun etkinliklerle Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda dinleme becerisinin gelişebileceği görülmüştür.

Temizyürek (2007) tarafından hazırlanan “İlköğretim İkinci Kademedede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi” konulu çalışmada, konuşmanın öneminden söz edilerek, konuşma kavramı, konuşmanın insan ve toplum hayatındaki yeri ve önemi, konuşma eğitimi ve konuşma becerisini kazandırmak için yapılabilecek etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir.

Uçgun (2007) tarafından hazırlanan “Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler” adlı çalışmada, konuşmanın iletişimde ne kadar önemli olduğu ortaya koyulmuş, taşıdığı öneme rağmen bu dil becerisinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmada konuşma eğitimi etkileyen faktörler üzerinde durulmuş ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Berker (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle çocuk edebiyatına uygun olan metinler ile mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan eserler belirlenmiştir. Daha sonra bu eserler aracılığıyla araştırma örneğine dâhil edilen okullardaki altıncı sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde dinleme uygulamaları yapılmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki 11 ilköğretim okulunun altıncı sınıflarında öğrenim görmekte olan 408 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 207'si deney grubunda 201'i kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere dinleme eğitimi, çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun eserlerle verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut metinlerle işlenmiştir. İki hafta süren eğitim çalışmalarından sonra öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişimi belirlemeye yönelik hazırlanan dinleme-anlama soruları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunun deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan önemli bir diğer sonuç, il merkezlerindeki okullardaki öğrencilerin dinleme puanlarının ilçe ve köy okullarındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Araştırma sonucuna göre, okulun bulunduğu yerleşim yerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Başaran ve Erdem (2009) tarafından hazırlanan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili düşüncelerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisine ilişkin tutumları, örnek aldıkları modeller, topluma model teşkil eden kişilere ilişkin görüşleri, bir konuşmayı güzel bulmalarında kullandıkları kriterler ve konuşmalarının etkili ve güzel olmasını engelleyen nedenleri tespit etmek amacıyla anket kullanılmıştır. Araştırmada örneklem olarak Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde 90'ı birinci ve 100'ü dördüncü sınıfa devam eden toplam 190 öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adayları üniversite eğitimi almanın güzel konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini ancak üniversitede verilen sözlü anlatım dersinin bu becerinin gelişiminde yetersiz kaldığını düşünmekte, öğretmen adaylarının hemen tamamı güzel konuşmayla ilgili olumlu tutuma sahip olduğu ve bu tutumlar üzerinde sınıf ve bölüm değişkeninin bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Kocaadam (2011) tarafından yapılan araştırmada not olarak dinleme tekniği aracılığıyla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara ilindeki iki farklı ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Bu okullarda öğrenim gören 102 yedinci sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Dinleme seviyelerini belirlemek amacıyla öğrencilere bir metin dinletilmiş ve onlardan *Dinleme Testi*'nde yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırma sonunda, tüm sorularda deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görölmüştür. Bu sonuca dayalı olarak, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen not olarak dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Ertürk ve Üstündağ tarafından hazırlanan çalışmanın amacı, İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişiye etkisinin belirlenmesidir. Çalışmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen seçilerek, kontrol grubu karşılaştırma grubu olarak adlandırılmıştır. Çalışma grubunu toplam 41 öğrenci olan 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacı ile ön test - son test, konuşma ve görüşme formları hazırlanmış, verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırma konusuna yönelik açık uçlu soruların yüzdelikleri ile frekans değerlerine göre yorumlanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre; görsel öğretim materyali kullanılan grup ile yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişi ortalamaları arasında yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Görüşme formlarından elde edilen veriler de bu sonuçları destekler niteliktedir.

1.12.3.2 Dinleme ve Konuşma Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Dinleme becerisiyle ilgili Batıdaki ilk çalışmaların 1920'li yıllarda yapıldığı görölmektedir. Rankin (1926) tarafından yapılan "The Measurement of the Ability to Understand Spoken Language" adlı çalışma, bu alanda yapılan çalışmaların öncüsü olarak kabul edilmektedir. Rankin'in çalışmasında; günlük hayatta dinleme etkinliklerinin yeri, dinlemenin öğretimi ve ölçülmesinin mümkün olabilirliliği, dinleme sürecinin özellikleri/yapısı konuları üzerinde durulmuştur (Duker, 1963:107).

Wetstone ve Friedlander (1974) yaptıkları araştırmada, metinlerin canlı kaynaktan (öğretmen, okur vb.) televizyon ve teypten dinletilmesinin dinlediğini anlama üzerindeki

etkisini incelemiştir. Araştırmaya ana sınıfında, 1, 2 ve 3. sınıfta okuyan toplam 247 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda en yüksek dinlediğini anlama başarısının televizyondan dinlemede, daha sonra canlı kaynaktan dinlemede ve en düşük başarının ise teypten dinlemede olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar bunun nedenini görsel etkileşime bağlamıştır.

Wiedner (Akt. Pearson and Fielding, 1982:619-620),1976'da yaptığı bir araştırmada, öğretmenin her gün on dakika kitap okuduğu dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama puanlarının arttığını ortaya koymuştur.

Allison (Pearson and Fielding, 1982:620),1971'de yaptığı bir araştırmanın sonunda, dersleri dinleyen, daha sonra da bu dinlediklerini küçük gruplar halinde arkadaşlarıyla tartışan 5. sınıf öğrencilerinin, dinleme eğitimi almamış ya da dinlediği dersleri küçük gruplarla arkadaşlarıyla tartışmamış öğrencilerden daha yüksek dinleme puanı aldıklarını; dinlemeden sonra aktif katılımın pasif durumdan daha yararlı olduğu ortaya koymuştur.

Pearson ve Fielding (1982:620-621) dinlediğini anlama becerisi ile ilgili olarak yaptıkları alanyazın taramasından sonra; dinleme sırasında ve sonrasında, öğrencilerin aktif olarak katılımlarının dinlediğini anlama becerisinin gelişimini sağladığını, öğrencilere doğrudan öğretilen dinlediğini anlama stratejilerinin onların dinleme ile ilgili alışkanlıklarının bilincine varmalarında diğer yaklaşımlara göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Werff (2006) makalesinde, öğrencilerin sınıf ortamında konuşma sıkıntısı çekmelerinden yola çıktığını belirterek, konuşma sıkıntısı olan öğrencilerin sınıf ortamında bir resim kullanıldığında, daha rahat ve daha güzel konuşmaya başladıklarını belirtmektedir. Görsel materyallerin, özellikle sıra dışı görsellerin öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkardığını ve onları güdüleyerek İngilizce'yi kullanmaya başladığını vurgulamaktadır. Hem dergilerden kesilen görsel materyallerin hem de diğer tüm görsellerin sınıf ortamında kullanılmasının öğrencilere yeni sözcükler öğretmede, konuşma becerilerinin pekiştirilmesinde ve dilsel yapılarını pekiştirmede etkili olarak kullanabileceğini belirtmektedir.

Yapılan çalışmalarda dinleme becerisinin farklı sınıf seviyelerinde ele alındığı, dinleme-okuma becerilerinin karşılaştırıldığı, dinleme becerisini ölçmeye yönelik geliştirilen testlerin değerlendirildiği, dinleme becerisinin iletişim sürecindeki yeri ve önemi, kullanılan yöntem-tekniğin ya da öğrenme ortamında kullanılan görsel materyallerin

dinleme becerisini geliştirmeye etkisi, dinlemeyi etkileyen faktörlerin incelendiği belirlenmiştir.

Konuşma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların daha çok, derslerde ya da dışarıda gözlemlenen, duyulan konuşma yanlışlıkları üzerine olduğunu görölmektedir. Dil eğitimi ve öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda, özellikle konuşma eğitiminin yetersizliğinden, öğrencilerdeki konuşma becerisinin eksikliğinden, konuşmalardaki sesletim yanlışlıklarından söz edilmektedir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak üzere başvuru alan araştırmanın deseni, çalışma grubu, deney süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi için kullanılan teknikler açıklanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma yapılandırmacı karma öğrenme ortamının, dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Dinleme becerisinin, dinleme ve dinlediğini anlama boyutlarında; konuşma becerisinin ise konuşma ve sözlü anlatım boyutlarında ele alındığı araştırmada, deneysel yöntem ve ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırmada bağımlı değişkenler dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerileri; bağımsız değişken ise yapılandırmacı karma öğrenme ortamı ve bu ortamda gerçekleştirilen etkinliklerdir.

Araştırmanın deneysel deseni aşağıda modellenmiştir.

Tablo 1: Ön test - son test kontrol gruplu desen

| Gruplar | Seçme Tipi | Ön Test | Denel İşlem | Son Test |
|---------|------------|---------|--|----------|
| DG | R | Ö | Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler içeren yapılandırmacı karma öğrenme ortamı | Ö |
| KG | R | Ö | - | Ö |

Yukarıdaki şekilde DG, deney grubunu; KG, kontrol grubunu; R, deney ve kontrol gruplarının rastlantısal (random, yansız) belirlendiğini göstermektedir. Ö, ölçüm anlamında kullanılmıştır ve tüm ölçümlerin aynı araçla gerçekleştirildiğini göstermektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006:273).

Deney grubunda yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulanırken kontrol grubunun öğrenme-öğretme sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011 - 2012 öğretim yılında özel bir ilköğretim okulunun 4-B ve 4-E sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde okulun araştırmaya yaklaşımı, olanakları ve öğrencilerin çevrim içi ortamlarla tanışıklık düzeyleri gibi özellikler dikkate alınmıştır. Ayrıca ilköğretimin ilk üç yılında okuma yazma becerilerini geliştirmiş olan öğrencilerin temel dil becerileri üzerinde çalışabilecekleri kabulüyle araştırmanın dördüncü sınıf düzeyinde yürütülmesine karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubunun seçkisiz yolla belirlendiği araştırmada çalışma grubunun dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 2: Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı

| Cinsiyet | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---------------|-------------|------|---------------|-----|
| | f | % | f | % |
| Kız | 12 | 46,2 | 13 | 50 |
| Erkek | 14 | 53,8 | 13 | 50 |
| Toplam | 26 | 100 | 26 | 100 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunda 12 kız, 14 erkek öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenci; kontrol grubunda ise 13 kız, 13 erkek öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenci bulunmaktadır.

2.3. DENEY SÜRECİ

Deney süreci, çalışmanın amacı ve süreci hakkında öğretmenlere bilgi verilmesiyle başlamıştır. Daha sonra 5 dördüncü sınıftan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı seçkisiz yöntemle belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra her iki gruptaki öğrencilere ön test uygulanmıştır. Üçer-dörder kişilik gruplar halinde ve uygulamalı etkinliklerden oluşan ön test, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci grubuna, dinleme materyali

üzerinden dinleme ve dinlediğini anlama etkinliği; ayrıca kendi konuşmalarına dayalı konuşma ve sözlü anlatım etkinliği yaptırılmıştır. Ön testte dinleme materyali olarak “Ahtapot ile Gümüşbalığı” öyküsünün ses kaydı kullanılmıştır. Öyküdeki kahramanların ve senaryonun, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin ilgisini çekecek nitelikte olması, öykünün, öğrencilerin sıkılmasına neden olacak kadar uzun ya da dikkatlerini toplayamayacak kısa olmaması; okunuşunun etkili (vurgu, duraklama, tonlama vb. özelliklerine dikkat edilmesi) ve anlaşılır nitelikte olması, öğrencilerin farklı düşünceler ve anlamlar oluşturmasına uygun nitelik taşıması nedeniyle “Ahtapot ile Gümüşbalığı” öyküsüne (EK 1) karar verilmiştir.

Etkinlik sırasında, ölçütlerin yer aldığı formlar kullanılarak öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki ön test ve son test uygulamalarındaki tüm yanıtlar ile diğer konuşmalar yazılı biçime dönüştürülmüştür. Araştırmada gerçekleştirilen ön test uygulaması sonuçlarına göre her iki grubun denk olup olmadığına karar vermek için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz değerlendirmeleri, öğretmen değerlendirmesi sonuçları ile gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirmeye göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere ayrı ayrı “bağımsız gruplar için t testi” yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirmeleri sonucunda aldıkları ön test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve kontrol grupları için öz değerlendirme ön test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Ön Test | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|-------|-------|
| Dinleme | Deney grubu | 26 | 12.42 | 2.02 | 0.13 | 0.89 |
| | Kontrol grubu | 26 | 12.35 | 2.13 | | |
| Konuşma | Deney grubu | 26 | 16.04 | 2.28 | 12.31 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 22.58 | 1.51 | | |
| Dinlediğini Anlama | Deney grubu | 26 | 15.35 | 2.28 | 14.77 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 23.27 | 1.51 | | |
| Sözlü Anlatım | Deney grubu | 26 | 12.19 | 2.47 | 10.17 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 19.19 | 2.50 | | |

*p<0,05

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme alt boyutları arasında dinleme boyutu ($t_{(50)}=0.13$; $p>0,05$) dışında sırasıyla konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(50)}=12.31$; $p<0,05$; $t_{(50)}$

=14.77; $p < 0,05$; $t_{(50)} = 10.17$; $p < 0,05$). Konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında kontrol grubuna ait ortalamalar, deney grubu ortalamalarından daha yüksek olduğu için bu boyutlarda çıkan farkın kontrol grubu lehine olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırmacı değerlendirmesine göre aldıkları ön test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve kontrol grupları için araştırmacı değerlendirmesi ön test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Ön Test | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|------|------|
| Dinleme | Deney grubu | 26 | 9.77 | 2.57 | 0.19 | 0.84 |
| | Kontrol grubu | 26 | 9.65 | 1.49 | | |
| Konuşma | Deney grubu | 26 | 13.23 | 2.55 | 0.26 | 0.79 |
| | Kontrol grubu | 26 | 13.08 | 1.49 | | |
| Dinlediğini Anlama | Deney grubu | 26 | 12.65 | 3.26 | 0.28 | 0.78 |
| | Kontrol grubu | 26 | 12.46 | 1.42 | | |
| Sözlü Anlatım | Deney grubu | 26 | 10.69 | 3.20 | 0.84 | 0.40 |
| | Kontrol grubu | 26 | 10.23 | 1.72 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirmesi alt boyutları arasında sırasıyla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(50)} = 0.19$; $p > 0,05$; $t_{(50)} = 0.26$; $p > 0,05$; $t_{(50)} = 0.28$; $p > 0,05$; $t_{(50)} = 0.84$; $p > 0,05$).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirmeye aldıkları ön test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve kontrol grupları için gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme ön test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Ön Test | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|------|------|
| Dinleme | Deney grubu | 26 | 9.35 | 2.22 | 0.11 | 0.91 |
| | Kontrol grubu | 26 | 9.40 | 1.32 | | |
| Konuşma | Deney grubu | 26 | 12.63 | 1.94 | 0.12 | 0.90 |
| | Kontrol grubu | 26 | 12.69 | 1.48 | | |
| Dinlediğini Anlama | Deney grubu | 26 | 12.11 | 3.18 | 0.20 | 0.84 |
| | Kontrol grubu | 26 | 11.98 | 1.25 | | |
| Sözlü anlatım | Deney grubu | 26 | 10.25 | 2.26 | 0.90 | 0.37 |
| | Kontrol grubu | 26 | 9.81 | 1.06 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme alt boyutları arasında sırasıyla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(50)}=0.11$; $p>0,05$; $t_{(50)}=0.12$; $p>0,05$; $t_{(50)}=0.20$; $p>0,05$; $t_{(50)}=0.90$; $p>0,05$).

Gerçekleştirilen ön test uygulamasına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirmeleri sonucunda konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarındaki puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın, her iki gruptaki öğrencilerin bu boyutlardaki özellikleri tam ayırt edememeleri nedeniyle kendilerini farklı biçimlerde değerlendirmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, her iki grupta değerlendirmeyi yapan araştırmacı değerlendirmesi ve biri çalışma dışında yansız olmak üzere iki farklı değerlendirmeci tarafından gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında tüm boyutlar için anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun denk olduğuna karar verilmiştir.

Ön test uygulamasından sonra deney grubundaki öğrencilere uygulamanın amacı açıklanmış ve çevrim içi ortamın tanıtımına geçilmiştir. Öğrencilerin çevrim içi ortama üyelikleri yapılmış ve deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Ardından sınıf öğretmenin ders planları da dikkate alınarak geliştirilen öğretim etkinliklerinin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulama, yüz yüze ve çevrim içi etkinlikler birbirini tamamlayacak biçimde düzenlenmiş ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, okulun Türkçe dersi kapsamındaki etkinliklerini ve sınıfın diğer derslerdeki çalışmalarını aksatmayacak biçimde ders programını değiştirmeden yürütülmüştür. Araştırmacı hazırladığı etkinlikleri sınıfa götürmüş, öğrencilerle çalışmış; çevrim içi ortamı açıklamış ve katılım konusunda öğrencileri motive edecek ödüllendirici uygulamalar gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin çevrim içi ortam ile ilgili her türlü soruları anında yanıtlanmış ve çevrim içi ortamın kullanımıyla ilgili yaşadıkları sorunlar hemen çözülmüştür.

Araştırmanın yüz yüze boyutunda uygulanan etkinlikler, araştırma kapsamında belirlenen dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerinin yanı sıra MEB ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi dinleme ve konuşma öğrenme alanlarındaki kazanımlar da dikkate

alınarak düzenlenmiş; böylelikle araştırmanın, sınıftaki doğal süreci kesintiye uğratmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

İlköğretim 4. sınıf düzeyinde haftada 6 saat Türkçe dersi bulunmaktadır. Bu sürenin her hafta için 3-4 saatlik dilimi bu araştırma için kullanılmıştır. Uygulama, 14 Kasım 2011 – 13 Ocak 2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve toplam 8 hafta (30 saat) sürmüştür. Bu süre içinde dinleme ve konuşma becerileri kapsamında geliştirilmesi düşünülen tüm beceriler için gerekli çalışmalar gerçekleştirilebilmiştir. Sürecin sonunda, ön testle aynı nitelikte olan son test uygulaması yapılmıştır.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada problem cümlesi ve alt problemlerin sınanması için gerekli olan veriler, aşağıdaki veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir:

- **Dizle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği – Öğrenci / Öğretmen Formu** (Dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım becerileri öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirme ölçeği): Dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerinin, ön test ve son testte, öğrenci ve öğretmen tarafından değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.
- **Çevrim içi öğrenme ortamı kayıt raporları**; öğrencilerin çevrim içi ortamdaki etkileşim durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.
- **Ön test ve son test uygulamaları video kayıtları**; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test - son test uygulamaları sırasında yeterliklere dayalı sorulara verdikleri yanıtların ve diğer konuşmaların yazılı biçimde düzenlenmesi, bu yazılı belgedeki verilerin iki farklı kişi tarafından içerik analizinin yapılması amacıyla kullanılmıştır.
- **Performans Değerlendirme Ölçeği (Rubrik)**; deney ve kontrol grubunda ön test ve son test uygulamalarının deşifre edilmesiyle elde edilen yazılı belgelerin iki farklı kişi tarafından içerik analizinin yapılması sürecinde hem değerlendirmede tutarlılık sağlamak hem de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarında aynı türdeki yanıtlarının aynı biçimde değerlendirilmesini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

2.4.1. Dizle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği – Öğrenci / Öğretmen Formu

(Dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım becerileri öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirme ölçeği)

Öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesine dönük olarak iki benzer formda düzenlenmiş olan dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım becerileri ölçeği, yine aynı becerilerin göstergesi olan yeterlik ifadelerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Öncelikle yeterlikler alanyazın taramasıyla belirlenmiştir. Ardından dinleme ve konuşma alt boyutları Krathwohl, Bloom, Masia (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisinin ilk üç basamağı üzerine; dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutları ise Bloom (1956) tarafından geliştirilen bilişsel alan taksonomisinin Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından düzenlenmiş formunda yine ilk üç basamağı üzerine konumlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubundaki ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri düşünülerek her iki alanın ilk üç basamağı dikkate alınmıştır.

Yeterlikler hem etkinliklerin düzenlenmesinde hem de performansın değerlendirilmesinde ölçütler takımı olarak kullanılmıştır. Performansın değerlendirilmesi amacıyla kullanıma sürecinde yeterlikler, dereceli puanlamaya olanak verecek biçimde değerlendirme formlarına dönüştürülmüştür. Bu aşamada öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirme ölçekleri arasında, hedef kitle özelliklerine bağlı bazı ifade değişikliklerine gidilmiştir.

Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği - öğrenci formu, ön test ve son test uygulamalarında öğrencilerin dinleme (*dinleme, dinlediğini anlama*) ve konuşma (*konuşma, sözlü anlatım*) becerileri yeterliklerinin kendileri tarafından değerlendirilmesi (öz değerlendirme) amacıyla (EK 2); ***öğretmen formu*** ise yeterliklerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuştur (EK 3). Formlar, dinlemeye ilişkin 7; konuşmaya ilişkin 8; dinlediğini anlamaya ilişkin 8; sözlü anlatıma ilişkin 7 olmak üzere toplam 30 yeterlik ifadesinden oluşmaktadır.

Friedman ve Ansley'e göre (1990:30), dinleme testlerinde, cevap kağıdının üzerinde yazılı olan bilgilerin miktarı okuma becerisine bağlı olarak, dinlediğini anlama sonuçlarını etkilemektedir. Oysa bir testte esas olan, o testin belli becerileri/hedef davranışları ölçüyor olmasıdır. Bundan dolayı, ölçülmek istenen becerilerin dışındaki becerilere de bağlı kalarak cevap vermelerine neden olacak her türlü dış etkenin kontrol edilmesi gerekmektedir.

Bu düşünceden hareketle, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği - öğrenci formundaki ifadeler, öğrencinin söz edilen özelliği takip edebilmesi açısından en kısa olacak biçimde düzenlenmiştir. İfadeler araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrencinin etkinlik sırasında, çoğunlukla dinleyerek, değerlendirme yapmasını olanaklı kılacak biçimde uygulanmıştır. Öğrenci formu; “☺, ☹, ☹” olmak üzere üç yeterlik düzeyini gösteren sembollerden oluşmaktadır. Öğretmen formunda ise değerlendirmeler “1, 2 ve 3” olmak üzere üç düzeyde gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca öğretmen formu, öğrenci formundan farklı olarak “gözlenmedi” ifadesini içermektedir.

Dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım becerilerini de kapsayan dil becerileri süreklilik gösteren becerilerdir. Her yaş ya da düzeyde bu beceriler farklı gelişmişlik düzeylerinde gözlemlenir. Öte yandan bazı sıçrama ya da ayrışma noktaları da vardır. Bu ayrışma noktalarında düzenlenecek etkinliklerle becerilerdeki yeterlikler belirginleştirilmelidir. Bu çerçevede bu çalışma, deney sürecinin başında öğrencide gözlenmesi beklenmeyen ancak süreç tamamlandığında oluşması istenen bazı yeterlikleri geliştirmeye yönelmiştir. Bu nedenle öğretmen formunda üç düzeyli değerlendirme boyutunun yanında bir de “gözlenmedi” boyutu eklenmiştir.

Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği - öğrenci formundaki ifadelerden bazıları:

- Konuşmacıyla etkileşim kurma.
- Sözlü ve sözsüz tepkiler verme.
- Kendi öznel anlamını oluşturma.
- Konuşmasına uygun atasözü, deyim, mecaz kullanma.

Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği - öğretmen formundaki ifadelerden bazıları:

- Arkadaşları konuşurken gösterdiği dinleme davranışlarının farkında olma.
Bu davranışların iletişimine katkısının bilincinde olma.
- Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.) verme.
Heyecanlanma, rahatlama gibi duyguları ve teşekkür etme gibi davranışların konuşmasına etkisinin farkında olma.
- Konuşmacının yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb. özelliklerine dönük sorular sorma.

Konuşmacı hakkındaki bu özellikleri bilmeye konuşmanın içeriği arasında kurduğu anlam hakkında konuşma.

- Anlatımında dinleyicilerin soruları, düşünceleri, duyguları, beklentileri hakkında konuşma.

Bu davranışların anlatıma sağlayacağı katkıyı açıklama.

2.4.2 Geçerlik ve Güvenirlik

Eğitim ve psikolojide ölçek geliştirme çalışmalarında, geliştirilmek istenilen ölçek ile ölçülmek istenilen özellik arasındaki bağıntının tutarlı olması amaçlanır. Bu nedenle ölçeği oluşturan maddelerin yüksek düzeyli psikometrik özellikler göstermesi gerekir. Ancak ölçek maddelerinin psikometrik özelliklerini belirlemek için deneme uygulamasının olanaklı olmadığı durumlarda ölçmeye konu olan özellik kapsamında uzman görüşlerine başvurulur. Bu doğrultuda, geliştirilen değerlendirme formları uzman görüşlerine sunulmuştur. Program geliştirme alanından 9, dilbilim alanından 5 ve ölçme-değerlendirme alanından 2 kişi olmak üzere toplam 16 uzmana ulaşılmıştır. Uzmanlardan, yeterliklerin “hedef alanına”, “hedef düzeyine”, “sınıf düzeyine” uygunluğu ve “söylem açısından” anlaşılabilirliği konularında görüş ve önerileri istenmiştir (EK 4). Uzmanların, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin dört farklı boyutuna (dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım) yönelik görüşlerinin dağılımı Tablo 5, 6, 7, 8’de verilmiştir.

Tablo 6: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “dinleme” boyutuna yönelik uzman görüşlerinin dağılımı

| DİNLEME YETERLİKLERİ N=16 | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|--|--------------------------|----|--------------------------|-----|-----------------------------------|-----|----------------------------|-----|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Duyuşsal alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Alma | | | | | | | | |
| 1. Dikkatini dinlediğine verme. (Diğer çevresel uyarıcılarla, dinlediği konu dışındaki uyarıcılarla ilgilenmeme.) | 13 | 81 | 16 | 100 | 16 | 100 | 16 | 100 |
| 2. Dinleme ortamında sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) konuşmacıyla eşgüdümlü biçimde kullanma. | 12 | 75 | 11 | 69 | 3 | 19 | 11 | 69 |
| 3. Konuşmacının sıkça tercih ettiği sözlü iletişim öğelerine (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması) dikkat etme. | 13 | 81 | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 |
| 4. Konuşmada kullanılan dilin yapı ve anlatım özelliklerini (sözcük ya da cümlelerin uzun, kısa, yalın, karmaşık oluşu vb.) fark etme. | 12 | 75 | 13 | 81 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| 5. Konuşmacının anlatım özelliklerini (akıcı, tek düze, hızlı, yavaş vb.) fark etme. | 14 | 88 | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 |
| Tepkide Bulunma | | | | | | | | |
| 6. Dinleme yaşantısının kendisinde yarattığı bilişsel ya da duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (gevşeme, öfkelenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb.) verme. | 13 | 81 | 15 | 94 | 15 | 94 | 13 | 81 |
| 7. Dinleme sürecinde, etkili bir dinleme için, araçlara ve ortama göre dinleme konumunu değiştirme. | 13 | 81 | 13 | 81 | 13 | 81 | 15 | 94 |
| 8. Dinleme etkinliği sırasında dikkatini uzun süre korumak için dinleme nesnesi ile etkileşimini artıracak yollara (kavram haritası oluşturma, not alma vb.) başvurma. | 12 | 75 | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 |
| 9. Konuşmacıyla etkileşim (soru sormak, soruları yanıtlamak, açıklama yapılmasını istemek vb.) kurma. | 13 | 81 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| Değer Verme | | | | | | | | |
| 10. Dinlemenin etkili iletişim açısından önemine ilişkin değerlerini paylaşma. | 12 | 75 | 13 | 81 | 12 | 75 | 13 | 81 |
| 11. Dinlemenin yöntemleri olan ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu açıklama. | 9 | 56 | 15 | 100 | 14 | 88 | 15 | 94 |
| 12. Dinleme becerisini geliştirici etkinlikler düzenleme, projeler planlama ve uygulama. | 12 | 75 | 15 | 100 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| 13. Dinleme etkinliğinden önce kolaylaştırıcı işlemleri (merak ve motivasyonunu harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb.) gerçekleştirme. | 13 | 81 | 13 | 81 | 13 | 81 | 15 | 94 |
| 14. Dinleyeceği konuda araştırma yapma; güncel olayları, farklı kişilerin görüşlerini, araştırma sonuçlarını inceleme. | 12 | 75 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| Örgütlenme | | | | | | | | |
| 15. Dinleme sürecini etkileyen içsel ve dışsal faktörleri yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma. | 14 | 88 | 14 | 88 | 13 | 81 | 13 | 81 |
| 16. Dinleme tercihlerinin bilincinde olma (Müzik-klasik müzik, pop müzik.; konuşma-bilimsel, söyleşi.; şiir vb.). | 12 | 75 | 13 | 81 | 12 | 75 | 14 | 88 |
| 17. Dinleme sürecini etkileyen faktörleri ve tercihlerini, farklı dinleme etkinliklerine (şiir, müzik, konferans, söyleşi dinleme vb.) uygun biçime dönüştürmeye çalışma. | 12 | 75 | 14 | 88 | 14 | 88 | 14 | 88 |

Tablo 7: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “konuşma” boyutuna yönelik uzman görüşlerinin dağılımı

| KONUŞMA YETERLİKLERİ N=16 | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|--|--------------------------|----|--------------------------|----|-----------------------------------|----|----------------------------|-----|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Duyuşsal alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Alma | | | | | | | | |
| 1. Dikkatini konuşma sürecinin bütününe verme ve konuşması sırasında oluşan konuşma dışı uyaranları algılama. | 14 | 88 | 15 | 94 | 15 | 94 | 14 | 88 |
| 2. Konuşma sürecinde dinleyiciden gelen sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi)fark etme. | 14 | 88 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| 3. Akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşma. | 13 | 81 | 12 | 75 | 10 | 63 | 15 | 94 |
| 4. Sözcükleri doğru seslendirme (telaffuz etme) (ağız, şive, yerel söyleyişlerden uzak durma). | 12 | 75 | 11 | 69 | 2 | 13 | 15 | 94 |
| Tepkide Bulunma | | | | | | | | |
| 5. Konuşma sürecinde araçları ve ortamı konuşmasını verimli kılacak biçimde düzenleme. | 14 | 88 | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 |
| 6. Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.) verme. | 14 | 88 | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 |
| 7. Konuşma süresince dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlamak için çaba gösterme. | 13 | 81 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| 8. Dinleyiciyle etkileşim (soru sorma, soruları yanıtlama, açıklama yapma vb.) kurma. | 14 | 88 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| Değer Verme | | | | | | | | |
| 9. Konuşmanın etkili iletişim açısından önemine ilişkin değerlerini paylaşma. | 14 | 88 | 15 | 94 | 15 | 94 | 13 | 84 |
| 10. Konuşmanın yöntemleri olan ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu açıklama. | 12 | 75 | 15 | 94 | 13 | 81 | 16 | 100 |
| 11. Kendi konuşma yeterliklerini geliştirmek için çaba harcama. | 14 | 88 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| 12. Konuşma becerisini geliştirici etkinlikler düzenleme, projeler planlama ve uygulama. | 14 | 88 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| 13. Konuşma etkinliğinden önce düzenleyici işlemleri (merak ve motivasyonu harekete geçirici sorular hazırlama vb.) gerçekleştirme. | 13 | 81 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| Örgütleme | | | | | | | | |
| 14. Konuşma sürecini etkileyen içsel ve dışsal faktörleri yöneterek konuşmanın niteliğini artırma. | 12 | 75 | 14 | 88 | 12 | 75 | 13 | 81 |
| 15. Farklı konuşma türlerinin kurallarını kendi tarzıyla bütünleştirerek özgün konuşma formatları oluşturmaya çalışma. | 11 | 69 | 15 | 94 | 15 | 94 | 14 | 88 |

Tablo 8: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “dinlediğini anlama” boyutuna yönelik uzman görüşlerinin dağılımı

| DİNLEDİĞİNİ ANLAMA YETERLİKLERİ N=16 | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|--|--------------------------|----|--------------------------|----|-----------------------------------|----|----------------------------|-----|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Bilişsel alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Hatırlama | | | | | | | | |
| 1. Konuşmanın konusu, amacı ya da içeriği ile ilgili sorular sorma. | 15 | 94 | 15 | 94 | 12 | 75 | 15 | 94 |
| 2. Konuşmanın konusundan hareketle içeriği kestirme. | 13 | 81 | 15 | 94 | 10 | 63 | 13 | 81 |
| 3. Konuşmanın içeriğine yönelik beklentilerini belirleme. | 13 | 81 | 14 | 88 | 12 | 75 | 14 | 88 |
| 4. Konuşma konusu ile ilgili önceki öğrenmelerini gözden geçirme/söyleme. | 15 | 94 | 15 | 94 | 13 | 81 | 16 | 100 |
| 5. Konuşma konusu ve amacına ilişkin bilgi verme. | 13 | 81 | 14 | 88 | 12 | 75 | 15 | 94 |
| 6. Dinlediği konudaki olay/durum, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamaları söyleme. | 15 | 94 | 15 | 94 | 14 | 88 | 14 | 88 |
| 7. Dinlediğinden edindiği anlamı uygun görsellerle destekleme. | 13 | 81 | 14 | 88 | 11 | 69 | 13 | 81 |
| Kavrama | | | | | | | | |
| 8. Konuşmacının özelliklerini (yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb.) dinlediklerini anlamlandırmada dikkate alma. | 12 | 75 | 12 | 75 | 12 | 75 | 14 | 88 |
| 9. Dinlediği konuda vurgulanan ana düşünceyi açıklama. | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| 10. Ana düşünce ile örnekler arasındaki ilişkiyi açıklama. | 13 | 81 | 14 | 88 | 14 | 88 | 15 | 94 |
| 11. Dinlediği konuda temel öğeler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini yorumlama. | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 |
| 12. Dinleme içeriği ile önceki bilgilerinin ilişkisini açıklama. | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 |
| 13. Konuşmanın konusu ile içeriği arasındaki ilişkiyi açıklama. | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 |
| 14. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme. | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| 15. Dinlediği konuya ilişkin soruları doğru olarak yanıtlama. | 15 | 94 | 15 | 94 | 11 | 69 | 16 | 100 |
| 16. Dinlediği konuyla ilişkisi güçlü olan sorular sorma. | 14 | 88 | 14 | 88 | 14 | 88 | 13 | 81 |
| 17. Dinlediği konudaki anahtar kavramları belirleme. | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 | 15 | 94 |
| 18. Konuşmanın bütünlüğünden hareketle yeni karşılaştığı sözcüklerin anlamını çıkarma. | 13 | 81 | 15 | 94 | 15 | 94 | 16 | 100 |
| Uygulama | | | | | | | | |
| 19. Dinlediği konudaki ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri belirleme. | 15 | 94 | 15 | 94 | 11 | 69 | 16 | 100 |
| 20. Yardımcı düşünceler arasındaki bağlantıları keşfetme. | 15 | 94 | 15 | 94 | 4 | 25 | 16 | 100 |
| 21. Verilen bilgilerden anlamlı çıkarımlarda bulunma. | 15 | 94 | 15 | 94 | 6 | 38 | 15 | 94 |
| 22. Dinlediği konuda önyargı içeren anlatımları ayırt etme. | 14 | 88 | 15 | 94 | 11 | 69 | 16 | 100 |
| 23. Dinlediği konuşmayı eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme. | 14 | 88 | 15 | 94 | 4 | 25 | 16 | 100 |
| 24. Konuşmadaki kişisel görüşleri bilimsel bilgilerden ayırma. | 12 | 75 | 13 | 81 | 4 | 25 | 13 | 81 |
| Çözümleme | | | | | | | | |
| 25. Dinleme sürecinde kendi anlamını oluşturma. | 15 | 94 | 15 | 94 | 13 | 81 | 12 | 75 |
| 26. Kendi dinleme sürecini etkileyen içsel faktörleri ayırt etme (ön yargı, beğeni, duygu durumu, motivasyon, konuşmacının özellikleri-mesleği, fiziksel özellikleri vb.). | 15 | 94 | 14 | 88 | 14 | 88 | 16 | 100 |
| 27. Kendi dinleme sürecini etkileyen dışsal faktörleri ayırt etme (ısı, ışık, ses, ortamın büyüklüğü vb.). | 15 | 94 | 14 | 88 | 14 | 88 | 15 | 94 |
| 28. Konuşma içeriğinin gerisinde yer alan bakış açısına ilişkin ipuçlarını yakalama. | 12 | 75 | 12 | 75 | 12 | 75 | 11 | 69 |

Tablo 9: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “sözlü anlatım” boyutuna yönelik uzman görüşlerinin dağılımı

| SÖZLÜ ANLATIM YETERLİKLERİ N=16 | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|---|--------------------------|----|--------------------------|----|-----------------------------------|----|----------------------------|----|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Bilişsel alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Hatırlama | | | | | | | | |
| 1. Konuşmanın amacını/vermek istediği iletiyi açık biçimde belirleme. | 14 | 88 | 13 | 81 | 10 | 63 | 13 | 81 |
| 2. Dinleyicilerin özelliklerine göre kapsamı sınırlandırma. | 4 | 25 | 12 | 75 | 4 | 25 | 13 | 81 |
| 3. İçeriğin akış planını oluşturma. | 12 | 75 | 12 | 75 | 4 | 25 | 13 | 81 |
| 4. Konuşma konusunu ve amacını açıklama. | 13 | 81 | 13 | 81 | 10 | 63 | 14 | 88 |
| 5. Konuşmanın akışı hakkında bilgi verme. | 13 | 81 | 13 | 81 | 11 | 69 | 15 | 94 |
| 6. Dinleyicileri zihinsel ve duyuşsal olarak konuya hazırlama, harekete geçirme (soruları, düşünceleri, duyguları, beklentileri üzerine konuşma). | 12 | 75 | 13 | 81 | 10 | 63 | 14 | 88 |
| 7. Konuşmasında olay/durum, yer, zaman ya da karakterlere ilişkin tanımlamalar yapma. | 13 | 81 | 13 | 81 | 11 | 69 | 14 | 88 |
| Kavrama | | | | | | | | |
| 8. Dinleyicilerin beklentileri ile konuşmanın amacını ilişkilendirme. | 12 | 75 | 13 | 81 | 12 | 75 | 15 | 94 |
| 9. Konuşmasında çevresinden veya günlük hayattan örnekler verme. | 13 | 81 | 13 | 81 | 12 | 75 | 15 | 94 |
| 10. Konuşma konusuyla ilgili sorulara doyurucu yanıtlar verme. | 13 | 81 | 13 | 81 | 11 | 69 | 14 | 88 |
| 11. Dinleyicilerin katkılarından (açıklama, örnek, yanıt vb.) hareketle konuşmasını sürdürme. | 13 | 81 | 13 | 81 | 11 | 69 | 13 | 81 |
| Uygulama | | | | | | | | |
| 12. Konuşacağı konuda araştırma yapma. | 12 | 75 | 12 | 75 | 12 | 75 | 14 | 88 |
| 13. Dinleyicilerin özelliklerine (yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb.) göre konuşmasındaki anlatım biçimini, kullanacağı dil yapısını ve araç gereçleri belirleme. | 13 | 81 | 13 | 81 | 10 | 63 | 14 | 88 |
| 14. Konuşma dışı beklenmedik uyaranları, konuşmasına katarak ya da dikkat alanının dışında tutarak, uygun biçimde yönetme. | 11 | 69 | 12 | 75 | 11 | 69 | 14 | 88 |
| 15. Konuşmasında ana düşünceyi, güçlü yardımcı düşüncelerle destekleme. | 13 | 81 | 13 | 81 | 13 | 81 | 15 | 94 |
| 16. Konuşmada verilmek istenen iletiyi (mesajı) güçlendirmek için atasözü, deyim, mecaz ve metaforlardan yararlanma. | 13 | 81 | 13 | 81 | 13 | 81 | 15 | 94 |
| 17. Konuşmasında sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması; jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) mesajını destekler biçimde kullanma. | 13 | 81 | 13 | 81 | 13 | 81 | 15 | 94 |
| 18. Konuşmasında önyargı bildiren anlatımlardan kaçınma (bir fikri benimsetmeye çalışmaktan kaçınma, kanıt gösterme, ikna etme). | 11 | 69 | 12 | 75 | 12 | 75 | 13 | 81 |
| Çözümleme | | | | | | | | |
| 19. Kendi konuşma sürecini etkileyen içsel faktörleri ayırt etme (ön yargı, beğeni, duygu durumu, motivasyon, dinleyicilerin özellikleri-mesleği, fiziksel özellikleri vb.). | 12 | 75 | 12 | 75 | 12 | 75 | 15 | 94 |
| 20. Kendi konuşma sürecini etkileyen dışsal faktörleri ayırt etme (ısı, ışık, ses, ortamın büyüklüğü vb.). | 13 | 81 | 12 | 75 | 12 | 75 | 15 | 94 |
| 21. Konuşmasının bakış açısını net olarak iletilmesini sağlayacak bir anlatım dili kullanma. | 12 | 75 | 13 | 81 | 10 | 63 | 14 | 88 |

Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği incelenerek düzenlenmiştir. Uzman görüşlerine göre ölçeğin düzenlenmesi sürecinde yapılan işlemler şöyledir:

- Ölçeğin “dinle” boyutunda; 6 yeterlik ifadesinde değişiklik yapılmış, 3 yeterlik çıkarılmış, 1 yeterliğin bulunduğu basamak değiştirilmiş, 1 basamak ise çıkarılmıştır.
- Ölçeğin “konuşma” boyutunda; 4 yeterlik ifadesinde değişiklik yapılmış, 2 yeterlik çıkarılmış, 1 yeterliğin bulunduğu basamak değiştirilmiş, 1 basamak ise çıkarılmıştır.
- Ölçeğin “dinlediğini anlama” boyutunda; 11 yeterlik ifadesinde değişiklik yapılmış, 5 yeterlik çıkarılmış, 4 yeterliğin bulunduğu basamak değiştirilmiş, 1 basamak ise çıkarılmıştır.
- Ölçeğin “sözlü anlatım” boyutunda; 8 yeterlik ifadesinde değişiklik yapılmış, 5 yeterlik çıkarılmış, 2 yeterliğin bulunduğu basamak değiştirilmiş, 1 basamak ise çıkarılmıştır.

Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri, uzman görüşlerine dayalı nitel çalışmaları, istatistiksel nicel çalışmalara dönüştürmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ölçülmek istenilen özellik ile ölçek maddeleri arasındaki bağıntı, ölçme aracının geçerliğine ilişkindir. Ölçek maddesinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama (kapsam geçerliği) ya da maddenin ilgili yapıyı yorma (yapı geçerliği) gücünü belirlemek amacıyla önsel çalışmalara ihtiyaç vardır (McGartland ve diğerleri, 2003). Yine ölçme aracının geçerliğini etkileyen diğer faktörler de ölçek geçerliği için göz önüne alınması gereken noktalardır; ölçek maddesinin anlaşılabilir olması, hedef-kitleye uygunluğu gibi. Önsel çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için birer kestirim niteliğinde kullanılır (Yurdugül, 2005:2). Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiş olan kapsam geçerlik oranlarının minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri), Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür (Tablo 9). Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını verir (Yurdugül, 2005:2).

Tablo 10: Kapsam geçerlik oranları için minimum değerler

| Uzman Sayısı | Minimum Değer | Uzman Sayısı | Minimum Değer |
|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 5 | 0.99 | 13 | 0.54 |
| 6 | 0.99 | 14 | 0.51 |
| 7 | 0.99 | 15 | 0.49 |
| 8 | 0.78 | 20 | 0.42 |
| 9 | 0.75 | 25 | 0.37 |
| 10 | 0.62 | 30 | 0.33 |
| 11 | 0.59 | 35 | 0.31 |
| 12 | 0.56 | 40 + | 0.29 |

Bu doğrultuda, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin kapsam geçerlik oranlarının tutarlılığı da incelenmiştir. İnceleme sürecinde, ölçeğin bazı boyutlarını boş bırakan uzmanlar analizin dışında tutulduğundan, 16 olan uzman sayısı tüm boyutlarda değişmiştir. Uzmanların, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin dört farklı boyutuna (dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım) yönelik görüşlerinin kapsam geçerlik analizi Tablo 10, 11, 12, 13'te verilmiştir:

Tablo 11: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “dinleme” boyutundaki yeterliklerin kapsam geçerlik oranları

| Dinleme | Sınıf düzeyine uygunluğu | Duyuşsal alana uygunluğu | Taksonomideki basamağa uygunluğu | Söylemin anlaşılabilirliği |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| 1. Dikkatini dinlediğine verme. (Diğer çevresel uyarıcılarla, dinlediği konu dışındaki uyarıcılarla ilgilenmeme.) | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 2. Dinleme ortamında sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) konuşmacıyla eşgüdümlü biçimde kullanma. | 0,69 | 0,69 | -0,54 | 0,54 |
| 3. Konuşmacının sıkça tercih ettiği sözlü iletişim öğelerine (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması) dikkat etme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 4. Konuşmada kullanılan dilin yapı ve anlatım özelliklerini (sözcük ya da cümlelerin uzun, kısa, yalın, karmaşık oluşu vb.) fark etme. | 0,85 | 0,85 | 1,00 | 1,00 |
| 5. Konuşmacının anlatım özelliklerini (akıcı, tek düze, hızlı, yavaş vb.) fark etme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 6. Dinleme yaşantısının kendisinde yarattığı bilişsel ya da duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (gevşeme, öfkelenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb.) verme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 7. Dinleme sürecinde, etkili bir dinleme için, araçlara ve ortama göre dinleme konumunu değiştirme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 8. Dinleme etkinliği sırasında dikkatini uzun süre korumak için dinleme nesnesi ile etkileşimini artıracak yollara (kavram haritası oluşturma, not alma vb.) başvurma. | 0,85 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 9. Konuşmacıyla etkileşim (soru sormak, soruları yanıtlamak, açıklama yapılmasını istemek vb.) kurma. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 18. Dinlemenin etkili iletişim açısından önemine ilişkin değerlerini paylaşma. | 0,85 | 1,00 | 0,85 | 0,85 |
| 19. Dinlemenin yöntemleri olan ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu açıklama. | 0,38 | 1,00 | 0,85 | 0,85 |
| 20. Dinleme becerisini geliştirici etkinlikler düzenleme, projeler planlama ve uygulama. | 0,85 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 21. Dinleme etkinliğinden önce kolaylaştırıcı işlemleri (merak ve motivasyonunu harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb.) gerçekleştirme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 22. Dinleyeceği konuda araştırma yapma; güncel olayları, farklı kişilerin görüşlerini, araştırma sonuçlarını inceleme. | 0,85 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 23. Dinleme sürecini etkileyen içsel ve dışsal faktörleri yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma. | 1,00 | 1,00 | 0,85 | 0,85 |
| 24. Dinleme tercihlerinin bilincinde olma (Müzik-klasik müzik, pop müzik.; konuşma-bilimsel, söyleşi.; şiir vb.). | 0,85 | 0,85 | 0,69 | 0,85 |
| 25. Dinleme sürecini etkileyen faktörleri ve tercihlerini, farklı dinleme etkinliklerine (şiir, müzik, konferans, söyleşi dinleme vb.) uygun biçime dönüştürmeye çalışma. | 0,85 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Uzman Sayısı | 13 | | | |
| Kapsam Geçerlik Ölçütü | 0.54 | | | |
| Kapsam Geçerlik İndeksi | 0.902 | | | |

Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin dinleme boyutundaki tüm yeterlikler için 13 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda, 2. yeterliğin taksonomideki basamağa uygun olmadığı ve 11.yeterliğin sınıf düzeyine uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, 2. yeterlik taksonomideki basamağa; 11. yeterlik ise sınıf düzeyine uygun olacak biçimde düzenlenmiştir. Diğer tüm yeterlikler için uzmanlar tarafından ölçeğin kapsamına uygun olduğu ifade edilmiş ve bu doğrultuda kapsam geçerliği

oranları genel olarak diğer tüm maddeler için yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin tümüne yönelik kapsam geçerlik indeksi incelendiğinde ise $KG_i > 0,54$ olduğundan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve kapsam geçerlik indeksinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 12: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “konuşma” boyutundaki yeterliklerin kapsam geçerlik oranları

| Konuşma | Sınıf düzeyine uygunluğu | Duyuşsal alana uygunluğu | Taksonomideki basamağa uygunluğu | Söylemin anlaşılabilirliği |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| 1. Dikkatini konuşma sürecinin bütününe verme ve konuşması sırasında oluşan konuşma dışı uyaranları algılama. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 2. Konuşma sürecinde dinleyiciden gelen sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) fark etme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 3. Akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşma. | 0,85 | 0,57 | 0,28 | 0,85 |
| 4. Sözcükleri doğru seslendirme (telaffuz etme) (ağız, şive, yerel söyleyişlerden uzak durma). | 0,71 | 0,42 | -0,71 | 0,85 |
| 5. Konuşma sürecinde araçları ve ortamı konuşmasını verimli kılacak biçimde düzenleme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 6. Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.) verme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 7. Konuşma süresince dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlamak için çaba gösterme. | 0,85 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 8. Dinleyiciyle etkileşim (soru sorma, soruları yanıtlama, açıklama yapma vb.) kurma. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 9. Konuşmanın etkili iletişim açısından önemine ilişkin değerlerini paylaşma. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,71 |
| 10. Konuşmanın yöntemleri olan ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu açıklama. | 0,71 | 1,00 | 0,85 | 1,00 |
| 11. Kendi konuşma yeterliklerini geliştirmek için çaba harcama. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 12. Konuşma becerisini geliştirici etkinlikler düzenleme, projeler planlama ve uygulama. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 13. Konuşma etkinliğinden önce düzenleyici işlemleri (merak ve motivasyonu harekete geçirici sorular hazırlama vb.) gerçekleştirme. | 0,85 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 14. Konuşma sürecini etkileyen içsel ve dışsal faktörleri yöneterek konuşmanın niteliğini artırma. | 0,71 | 0,85 | 0,71 | 0,71 |
| 15. Farklı konuşma türlerinin kurallarını kendi tarzıyla bütünleştirerek özgün konuşma formatları oluşturmaya çalışma. | 0,57 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| Uzman Sayısı | 14 | | | |
| Kapsam Geçerlik Ölçütü | 0,51 | | | |
| Kapsam Geçerlik İndeksi | 0,883 | | | |

Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin konuşma boyutundaki tüm yeterlikler için 14 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda, 3. yeterliğin taksonomideki basamağa uygun olmadığı, 4. yeterliğin ise hem duyuşsal alana hem de taksonomideki basamağa uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, 3. yeterlik taksonomideki basamağa; 4. yeterlik ise duyuşsal alana ve taksonomideki basamağa uygun olacak biçimde düzenlenmiştir. Diğer tüm yeterlikler için uzmanlar, ölçeğin kapsama uygun olduğu

belirtmiş ve bu doğrultuda kapsam geçerliği oranları genel olarak diğer tüm maddeler için yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin tümüne yönelik kapsam geçerlik indeksi incelendiğinde ise $KGI > 0,51$ olduğundan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve kapsam geçerlik indeksinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “dinlediğini anlama” boyutundaki yeterliklerin kapsam geçerlik oranları

| Dinlediğini Anlama | Sınıf düzeyine uygunluğu | Bilişsel alana uygunluğu | Taksonomideki basamağa uygunluğu | Söylemin anlaşılabilirliği |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| 1. Konuşmanın konusu, amacı ya da içeriği ile ilgili sorular sorma. | 1,00 | 1,00 | 0,57 | 0,85 |
| 2. Konuşmanın konusundan hareketle içeriği kestirme. | 0,85 | 1,00 | 0,42 | 0,85 |
| 3. Konuşmanın içeriğine yönelik beklentilerini belirleme. | 0,85 | 0,85 | 0,71 | 0,71 |
| 4. Konuşma konusu ile ilgili önceki öğrenmelerini gözden geçirme/söyleme. | 1,00 | 1,00 | 0,85 | 1,00 |
| 5. Konuşma konusu ve amacına ilişkin bilgi verme. | 0,85 | 0,85 | 0,71 | 0,85 |
| 6. Dinlediği konudaki olay/durum, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamaları söyleme. | 1,00 | 1,00 | 0,85 | 0,85 |
| 7. Dinlediğinden edindiği anlamı uygun görsellerle destekleme. | 0,85 | 0,85 | 0,57 | 0,71 |
| 8. Konuşmacının özelliklerini (yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb.) dinlediklerini anlamlandırmada dikkate alma. | 0,71 | 0,71 | 0,71 | 0,71 |
| 9. Dinlediği konuda vurgulanan ana düşünceyi açıklama. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 10. Ana düşünce ile örnekler arasındaki ilişkiyi açıklama. | 0,85 | 1,00 | 0,85 | 0,85 |
| 11. Dinlediği konuda temel öğeler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini yorumlama. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 12. Dinleme içeriği ile önceki bilgilerinin ilişkisini açıklama. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 13. Konuşmanın konusu ile içeriği arasındaki ilişkiyi açıklama. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 14. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 15. Dinlediği konuya ilişkin soruları doğru olarak yanıtlama. | 1,00 | 1,00 | 0,57 | 1,00 |
| 16. Dinlediği konuyla ilişkisi güçlü olan sorular sorma. | 0,85 | 0,85 | 0,85 | 0,71 |
| 17. Dinlediği konudaki anahtar kavramları belirleme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 0,85 |
| 18. Konuşmanın bütünlüğünden hareketle yeni karşılaştığı sözcüklerin anlamını çıkarma. | 0,85 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 19. Dinlediği konudaki ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri belirleme. | 1,00 | 1,00 | 0,42 | 1,00 |
| 20. Yardımcı düşünceler arasındaki bağlantıları keşfetme. | 1,00 | 1,00 | -0,42 | 1,00 |
| 21. Verilen bilgilerden anlamlı çıkarımlarda bulunma. | 1,00 | 1,00 | -0,28 | 0,85 |
| 22. Dinlediği konuda önyargı içeren anlatımları ayırt etme. | 1,00 | 1,00 | 0,42 | 1,00 |
| 23. Dinlediği konuşmayı eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme. | 1,00 | 1,00 | -0,42 | 1,00 |
| 24. Konuşmadaki kişisel görüşleri bilimsel bilgilerden ayırma. | 0,71 | 0,85 | -0,42 | 0,71 |
| 25. Dinleme sürecinde kendi anlamını oluşturma. | 1,00 | 1,00 | 0,85 | 0,71 |
| 26. Kendi dinleme sürecini etkileyen içsel faktörleri ayırt etme (ön yargı, beğeni, duygu durumu, motivasyon, konuşmacının özellikleri-mesleği, fiziksel özellikleri vb.). | 1,00 | 0,85 | 0,85 | 1,00 |
| 27. Kendi dinleme sürecini etkileyen dışsal faktörleri ayırt etme (ısı, ışık, ses, ortamın büyüklüğü vb.). | 1,00 | 0,85 | 0,85 | 0,85 |
| 28. Konuşma içeriğinin gerisinde yer alan bakış açısına ilişkin ipuçlarını yakalama. | 0,71 | 0,71 | 0,71 | 0,42 |
| Uzman Sayısı | 14 | | | |
| Kapsam Geçerlik Ölçütü | 0.51 | | | |
| Kapsam Geçerlik İndeksi | 0.839 | | | |

Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin dinlediğini anlama boyutundaki tüm yeterlikler için 14 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda, 2, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. yeterliklerin taksonomideki basamağa uygun olmadığı, 28. yeterliğin ise söyleminin anlaşılır olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, 2, 19, 20, 21, 24. yeterlikler taksonomideki basamağa uygun olacak biçimde düzenlenmiş; 22, 23 ve 28. yeterlikler ölçekten çıkarılmıştır. Diğer tüm yeterlikler için uzmanlar tarafından ölçeğin kapsamına uygun olduğu ifade edilmiş ve bu doğrultuda kapsam geçerliği oranları genel olarak diğer tüm maddeler için yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin tümüne yönelik kapsam geçerlik indeksi incelendiğinde ise $KGİ>0,51$ olduğundan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve kapsam geçerlik indeksinin yüksek olduğu söylenebilir.

Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin sözlü anlatım boyutundaki tüm yeterlikler için 13 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda, 1, 2, 3, 4, 6, 13 ve 21. yeterliklerin taksonomideki basamağa uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda 1, 2, 3, 4, 21. yeterlikler taksonomideki basamağa uygun olacak biçimde düzenlenmiş; 6. yeterliğin basamağı değiştirilmiş ve 13. yeterlik ölçekten çıkarılmıştır. Diğer tüm yeterlikler için uzmanlar ölçeğin kapsama uygun olduğunu belirtmiş ve bu doğrultuda kapsam geçerliği oranları genel olarak diğer tüm maddeler için yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin tümüne yönelik kapsam geçerlik indeksi incelendiğinde ise $KGİ>0,54$ olduğundan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve kapsam geçerlik indeksinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 14: Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin “sözlü anlatım” boyutundaki yeterliklerin kapsam geçerlik oranları

| Sözlü Anlatım | Sınıf düzeyine uygunluğu | Bilişsel alana uygunluğu | Taksonomideki basamağa uygunluğu | Söylemin anlaşılabilirliği |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| 1. Konuşmanın amacını/vermek istediği iletiyi açık biçimde belirleme. | 1,00 | 1,00 | 0,53 | 0,84 |
| 2. Dinleyicilerin özelliklerine göre kapsamı sınırlandırma. | -0,38 | 0,84 | -0,38 | 0,84 |
| 3. İçeriğin akış planını oluşturma. | 0,84 | 0,84 | -0,38 | 0,69 |
| 4. Konuşma konusunu ve amacını açıklama. | 1,00 | 1,00 | 0,53 | 1,00 |
| 5. Konuşmanın akışı hakkında bilgi verme. | 1,00 | 1,00 | 0,69 | 1,00 |
| 6. Dinleyicileri zihinsel ve duyuşsal olarak konuya hazırlama, harekete geçirme (soruları, düşünceleri, duyguları, beklentileri üzerine konuşma). | 0,84 | 1,00 | 0,53 | 1,00 |
| 7. Konuşmasında olay/durum, yer, zaman ya da karakterlere ilişkin tanımlamalar yapma. | 1,00 | 1,00 | 0,69 | 1,00 |
| 8. Dinleyicilerin beklentileri ile konuşmanın amacını ilişkilendirme. | 0,84 | 1,00 | 0,84 | 1,00 |
| 9. Konuşmasında çevresinden veya günlük hayattan örnekler verme. | 1,00 | 1,00 | 0,84 | 1,00 |
| 10. Konuşma konusuyla ilgili sorulara doyurucu yanıtlar verme. | 1,00 | 1,00 | 0,69 | 0,84 |
| 11. Dinleyicilerin katkılarından (açıklama, örnek, yanıt vb.) hareketle konuşmasını sürdürme. | 1,00 | 1,00 | 0,69 | 0,69 |
| 12. Konuşacağı konuda araştırma yapma. | 0,84 | 0,84 | 0,84 | 0,84 |
| 13. Dinleyicilerin özelliklerine (yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb.) göre konuşmasındaki anlatım biçimini, kullanacağı dil yapısını ve araç gereçleri belirleme. | 1,00 | 1,00 | 0,53 | 1,00 |
| 14. Konuşma dışı beklenmedik uyarınları, konuşmasına katarak ya da dikkat alanının dışında tutarak, uygun biçimde yönetme. | 0,69 | 0,84 | 0,69 | 0,84 |
| 15. Konuşmasında ana düşüncüyü, güçlü yardımcı düşüncelerle destekleme. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 16. Konuşmada verilmek istenen iletiyi (mesajı) güçlendirmek için atasözü, deyim, mecaz ve metaforlardan yararlanma. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 17. Konuşmasında sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması; jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) mesajını destekler biçimde kullanma. | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| 18. Konuşmasında önyargı bildiren anlatımlardan kaçınma (bir fikri benimsetmeye çalışmaktan kaçınma, kanıt gösterme, ikna etme). | 0,69 | 0,84 | 0,84 | 0,69 |
| 19. Kendi konuşma sürecini etkileyen içsel faktörleri ayırt etme (ön yargı, beğeni, duygu durumu, motivasyon, dinleyicilerin özellikleri-mesleği, fiziksel özellikleri vb.). | 0,84 | 0,84 | 0,84 | 1,00 |
| 20. Kendi konuşma sürecini etkileyen dışsal faktörleri ayırt etme (ısı, ışık, ses, ortamın büyüklüğü vb.). | 1,00 | 0,84 | 0,84 | 1,00 |
| 21. Konuşmasının bakış açısını net olarak iletilmesini sağlayacak bir anlatım dili kullanma. | 0,84 | 1,00 | 0,53 | 0,84 |
| Uzman Sayısı | 13 | | | |
| Kapsam Geçerlik Ölçütü | 0.54 | | | |
| Kapsam Geçerlik İndeksi | 0,84 | | | |

Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği düzenlendikten sonra 1 dördüncü sınıf öğrencisi ve araştırmacı ile değerlendirme formlarının ön uygulaması yapılmıştır. Burada ön uygulamanın yapıldığı öğrenci sayısının fazla olmasına değil, uygulamanın yapılacağı grubun özelliklerini taşıması ve formların geliştirilmesine katkı sağlaması durumuna önem verilmiştir. Ön uygulamanın yapılması, değerlendirme formlarının geliştirilmesine şu konularda katkı sağlamıştır: Her alt boyutta belirtilen ifadelerin anlaşılabilirliği, araştırmacıyı dinlerken öğrenci formunun takip edilebilirliği, işaretlemenin anlaşılabilirliği, dinletilen ses kaydının anlaşılabilirliği ve uygulama süresinin uygunluğu. Ön uygulama sonucuna göre dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği - öğrenci ve öğretmen formu tekrar gözden geçirilmiş ve son haline getirilmiştir.

2.4.3. Çevrim İçi Öğrenme Ortamı Kayıt Raporları

Karma öğrenme ortamlarının bir yönünü yüz yüze uygulamalar oluştururken diğer yönünü çevrim içi öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında çevrim içi öğrenme ortamı olarak, bu çalışma için düzenlenmiş olan www.dinleizleanlat.com adlı internet sitesi kullanılmıştır.

Çevrim içi öğrenme ortamında paylaşılan etkinlikler, yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler doğrultusunda düzenlenmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerden, paylaşılan ses kaydını dinledikten ya da videoyu izledikten sonra, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik verilen görevleri yerine getirmeleri ve belirlenen yeterlikler bakımından kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, diğer arkadaşlarının paylaşımlarını dinleyerek/izleyerek, onların paylaşımlarına yönelik görüş bildirme, grup çalışmaları yapma olanakları da sunulmuştur.

www.dinleizleanlat.com adlı çevrim içi öğrenme ortamında; “Sözcüklerin Sakladıkları, Tılsımlı Sayılar, Doğanın Sırları, İnsan Neler Yaptı, Sanatın Gücü, Bedenimizin Gücü” olmak üzere toplam altı ders ve her dersin “Dinle, İzle, Anlat” temalarındaki etkinliklere ait görevler için öğrencilerin video ya da ses kaydı olarak verdiği yanıtlar, diğer arkadaşlarının paylaşımlarına yönelik ses kaydı ya da video biçiminde yaptıkları yorumlardan oluşan çevrim içi öğrenme ortamı kayıtları incelenmiştir. Öğrencilerin, derslere göre temalardaki etkinliklere katılım durumlarını gösteren veriler “Bulgular Bölümü”ndedir.

2.4.4 Ön Test - Son Test Uygulamaları Video Kayıtları ve Performans Değerlendirme Ölçeği (Rubrik)

Ön test ve son test uygulamaları sürecinde gerçekleştirilen bütün işlemler kamera ile kaydedilmiştir. Ön test ve son test uygulamalarının ardından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test - son test uygulamaları sırasında yeterliklere dayalı sorulara verdikleri yanıtlar ve diğer konuşmalar deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir.

Diğer yandan deney ve kontrol grubunda ön test ve son test uygulamalarının deşifre edilmesiyle elde edilen yazılı belgelerin iki farklı kişi tarafından içerik analizinin yapılması sürecinde hem değerlendirmede tutarlılık sağlamak hem de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarında aynı türdeki yanıtlarının aynı biçimde değerlendirilmesini sağlamak amacıyla performans değerlendirme ölçeği (rubrik) (EK 5) hazırlanmıştır. Dinle izle anlat yeterlikleri ölçeğinin anahtarı niteliğinde hazırlanan performans değerlendirme ölçeği, “dinleme”, “konuşma”, “dinlediğini anlama” “sözlü anlatım” olmak üzere toplam dört boyuttan ve 30 yeterlik ifadesinden oluşmaktadır. Her yeterlik ifadesi değerlendirilirken; 3, 2 ve 1 puanın verileceği yanıtlar ya da davranış biçimleri belirtilmiştir.

Hazırlanan performans değerlendirme ölçeği; program geliştirme alanından 2, dilbilim alanından 2 ve ölçme-değerlendirme alanından 1 kişi olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, performans değerlendirme ölçeğinde belirlenen yanıtların ya da davranış biçiminin, yeterliğe ve ölçekte belirtilen puan türüne uygunluğu, söylemin anlaşılabilirliği, örneklerin uygunluğu konularında görüş ve önerileri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek üzerinde düzenleme yapılmış ve performans değerlendirme ölçeği son haline getirilmiştir.

Deney sürecinin sonunda ön test ve son test uygulamalarındaki bütün görüşme kayıtlarının yazılı olarak deşifre edilmesiyle elde edilen yazılı belgeler, hazırlanan performans değerlendirme ölçeğine göre iki farklı kişi tarafından değerlendirilmiştir. Böylece hem ön test hem de son testte deney ve kontrol gruplarına uygulanan formlardan üç farklı sonuç elde edilmiştir; gözleme dayalı gerçekleştirilen öz değerlendirme, araştırmacı değerlendirmesi ile biri araştırma dışında yansız olmak üzere iki farklı kişi tarafından gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme. Bulguların incelenmesi sürecinde, değerlendirme türlerine göre elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

2.5 YAPILANDIRMACI KARMA ÖĞRENME ORTAMI

Çalışma kapsamında yüz yüze ve çevrim içi boyutları olan karma bir öğrenme ortamı oluşturulmuş ve öğrenmeler bu ortamda gerçekleştirilmiştir. Karma öğrenme ortamı, “yüz yüze öğrenme ile elektronik veya uzaktan öğrenmeyi bütünleştirme, farklı öğrenme kuramlarını, yöntem ve tekniklerini bütünleştirme, sınıftaki öğrenme sürecini çeşitli çevrimiçi teknolojiler ile destekleme” şeklinde tanımlanmaktadır (Uluyol ve Karadeniz, 2009; Brown, 2001; Mantyla, 2001; Driscoll, 2002; Singh, 2002; Young, 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003).

Karma öğrenme ortamı, ilköğretim programlarına paralel olarak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının aşağıdaki ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Yapılandırmacı bir öğrenme ortamı;

- öğrenen etkinlik ve yönlendirmesine açık olmalı (aktif / yönlendirici),
- bireyin yapılandırmacı doğasını dikkate almalı (yapılandırmacı),
- işbirlikli çalışmaları ve öğrenenler arası sözel paylaşımları desteklemeli (işbirliği ve iletişim),
- bireyi kendi süreçleri üzerinde düşünmeye ve bunları ifade etmeye teşvik etmeli (yansıtıcı),
- gerçeğin karmaşık doğasını hesaba katmalı (kompleks),
- amaçlı ve anlamlı gerçek problemler üstünde durmalıdır (amaçlı ve bağlamsal) (Jonassen, 1999.)

Karma öğrenme ortamının çevrim içi ve yüz yüze boyutlarının bu özellikler çerçevesinde nasıl düzenlendiği aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1 Çevrim İçi Öğrenme Ortamı (www.dinleizleanlat.com)

Araştırmada kullanılan çevrim içi ortam, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Mukaddes Erdem’in öğretim tasarımı ve araştırmacının içerik danışmanlığında; Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim elemanı Arş. Gör. Ferhat Kadir Pala tarafından tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Çevrim içi ortam, yukarıdaki yapılandırmacı öğrenme ortamı ilkeleri gözetilerek ve büyük ölçüde öğrencilerin etkileşim içinde kendi

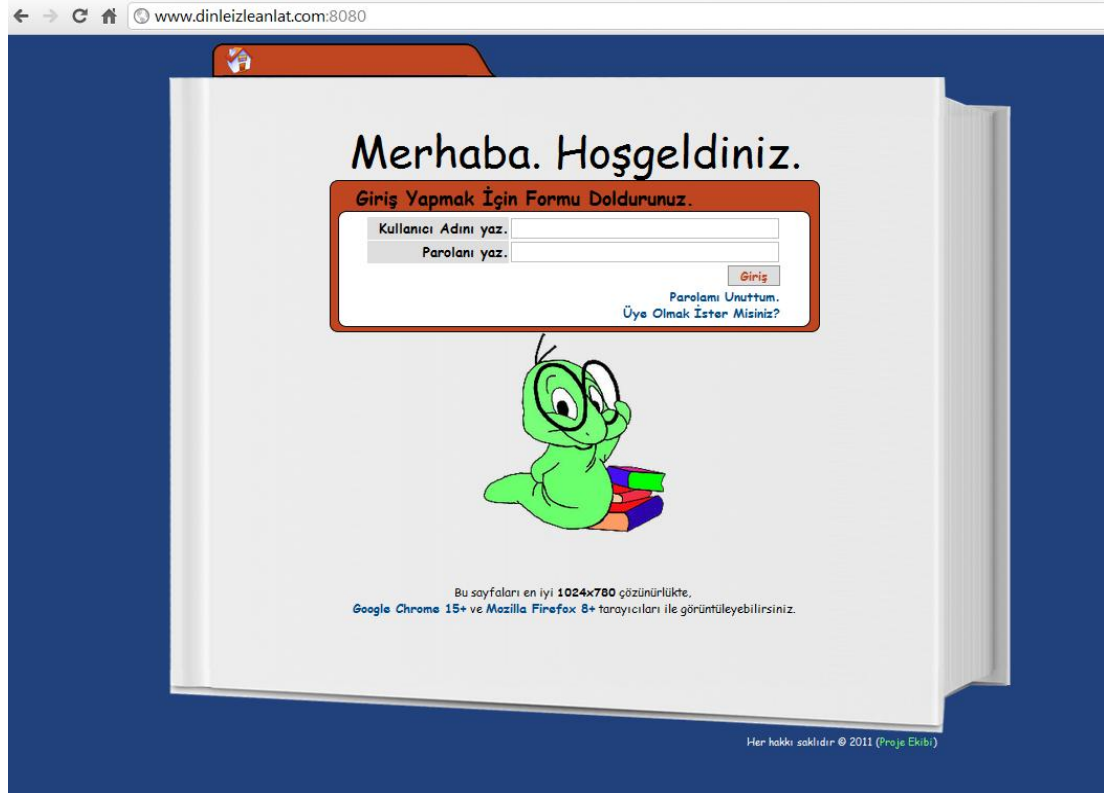
öğrenmelerini yönetmeleri esasına dayalı olarak oluşturulmuştur. www.dinleizleanlat.com adresli çevrim içi ortamın diğer özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenciler için önemli bir öğrenme aracı olması nedeniyle ve öğrencilerin okul yaşantılarının bir parçası olan ders kitaplarıyla bütünlük sağlamak amacıyla web sitesi kitap görüntüsü üzerinde tasarlanmıştır. Böylece web sitesi görünümünün öğrenciler için anlamlı ve somut olarak algılanması sağlanırken aynı zamanda dersleriyle ilişkili olduğu izlenimi verilmeye çalışılmıştır.

Ling ve van Schaik (2002) tarafından, 29 katılımcıyla yürütülen, “Web sayfalarındaki görsel aramalarda metin ve zemin renginin etkisi” adlı araştırmanın sonucunda, yüksek karşıtlığa sahip zemin ve metin renginin daha hızlı arama yapılmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada mavi üstünde sarı ve beyaz üstünde mavinin en çok tercih edilen zemin-metin renkleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları dikkate alınarak, web sitesindeki kitap görüntüsünün koyu mavi renkteki bir fon üzerinde açık renkte gösterimine karar verilmiş; böylece kitap görüntüsünün seçiciliği, algılanması ve ayırt ediciliği artırılmaya çalışılmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamına giriş ekranında; öğrencileri karşılayan “Merhaba, hoş geldiniz.” yazısı, öğrencilerin kullanıcı adı ve parolasını yazarak siteye giriş yapabileceği bir bölüm ve siteye giriş yapmak için dolduracağı formu açan bir bağlantı bulunmaktadır. Ortamın giriş ekranından itibaren bütün bölümlerindeki yazılar “Comic Sans” yazı tipiyle verilmiştir. Bernard, Mills, Frank ve McKown (2001) tarafından yapılan, “Çevrim içi okumalarda çocukların tercih ettiği fontlar” adlı çalışmada, 9-11 yaşları arasındaki 27 (10 erkek, 17 kız) öğrenciyle çalışılmış; 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden öğrencilerin hızlı ve kolay okumada en çok 14 punto Comic Sans fontunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrenciler Comic Sans fontunun en çekici font olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulguları dikkate alınarak web sitesinde öğrencilerin en çok tercih ettikleri yazı tipi kullanılmıştır.

Çevrim içi öğrenme ortamının giriş ekranında, sitenin diğer bölümlerde de kullanılan kitap kurdu resmi görülmektedir (Şekil 3). Hem ortam tasarımıdaki kitap görüntüsü ile ilişkili olması hem de öğrenciler için sevimli bir resim olması nedeniyle avatar olarak kitap kurdunun kullanılmasına karar verilmiştir. Kitap kurdu avatarının, ortamın giriş ekranından itibaren bütün bölümlerde kullanılmasıyla öğrencilerin olumlu bir yaklaşımla ilgisini çekerek onları güdülemeye ve çevrim içi öğrenme ortamının yapısında bir bütünlük olduğu anlamı verilmeye çalışılmıştır.



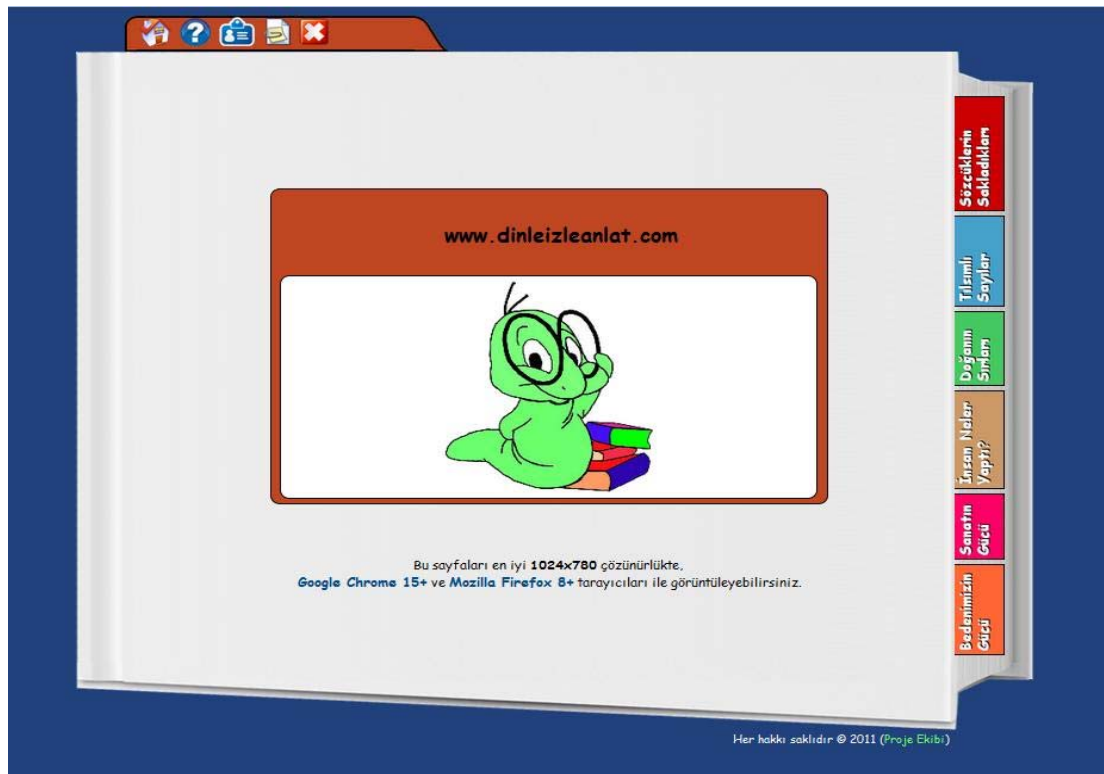
Şekil 3: Çevrim içi öğrenme ortamına giriş sayfasının ekran görünümü

Çevrim içi öğrenme ortamına üye olduktan sonra kullanıcı adı ve parola yazılarak ortama girildiğinde ana sayfaya erişilmektedir. Ana sayfadaki kitap görüntüsünün sağ tarafında, kitap ayraçları şeklinde düzenlenmiş ders adları bulunmaktadır (Şekil 2). Ders adları kitap ayraçları üzerinde verilerek ortam tasarımıyla uyumlu bir yapı oluşturulmaya ve sitenin, öğrencilerin kendi yaşamlarındaki bütün dersleri kapsayacak nitelikte olduğu anlamı verilmeye çalışılmıştır. Derslerin, bir bütün içindeki farklı parçalar olarak düşünülmesinin sağlanması ve öğrencilerin ilgisini çekmesi amacıyla her ders farklı renklerle gösterilmiştir. Ayrıca çevrim içi ortamdaki dersler, ilköğretim programındaki adlarıyla değil, öğrencileri motive edici ve onlarda merak uyandıran niteliklemlerle ortama konulmuş ve öğrencilerin olumlu bir yaklaşımla sürece başlamaları amaçlanmıştır. Çevrim içi ortamda bulunan ders adları şöyledir: Sözcüklerin Sakladıkları, Tılsımlı Sayılar, Doğanın Sırları, İnsan Neler Yaptı?, Sanatın Gücü, Bedenimizin Gücü.

Çevrim içi ortamın farklı dersleri kapsayan bir yapıda tasarlanmasıyla bir yandan disiplinler arası bir yaklaşım geliştirilmeye, bir yandan da dilin tüm yaşam alanlarını kapsayan bir beceriler bütünü olduğu mesajı verilmeye çalışılmıştır. Böylece bağlam

oluşturulmaya, motivasyon artırılmaya ve öğrenilenlerin kullanım alanına, dolayısıyla önemine ilişkin bir anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır.

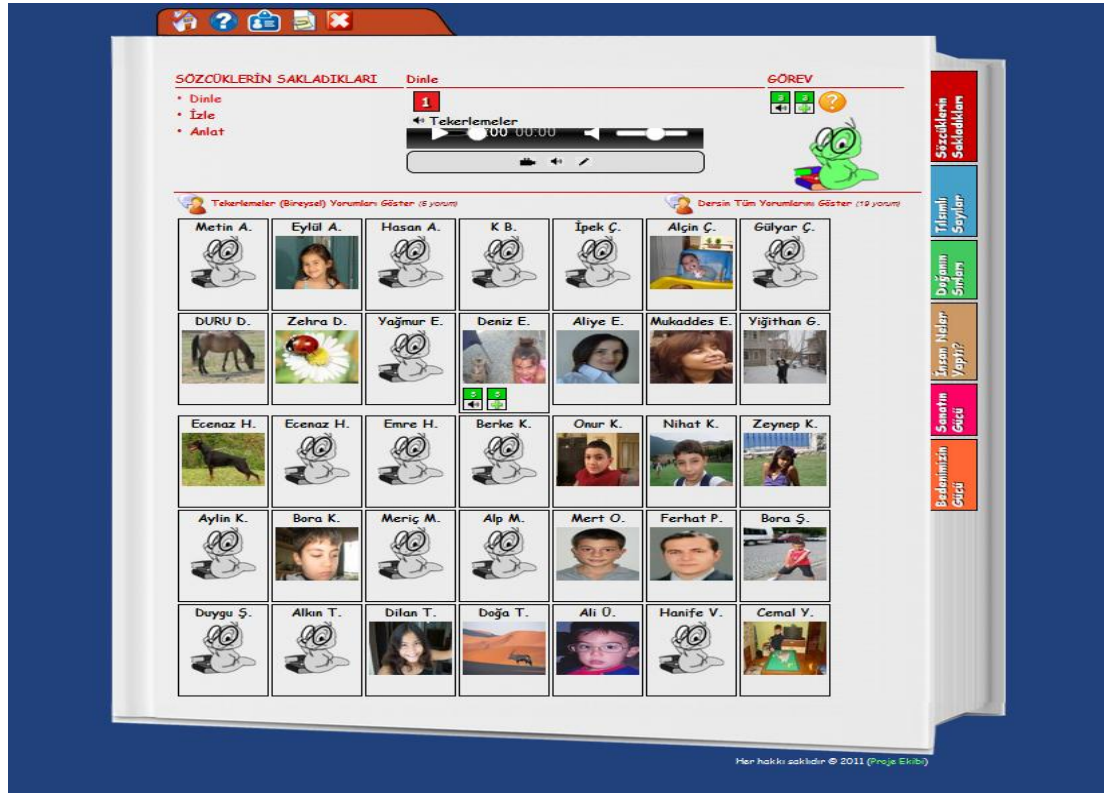
Ana sayfanın sol üst bölümünde çevrim içi ortam kullanım araçları bulunmaktadır. Ortam kullanım araçları, öğrencilerin kolay anlamasını ve olabildiğince az yazıyla karşılaşmalarını sağlamak amacıyla sembollerle gösterilmiştir. Bu araçlardan; ev sembolü ana sayfayı, soru işareti sembolü yardımı, kimlik kartı sembolü kişisel bilgileri, ataçlı kart sembolü e-posta ve adres defterini, çarpı işareti sembolü ise siteden çıkışı ifade etmektedir (Şekil 4).



Şekil 4: Çevrim içi öğrenme ortamında kullanıcı ana sayfa görünümü

Çevrim içi ortamdaki her derse ait sayfasının sol üst bölümünde “Dinle, İzle, Anlat” başlıkları görülmektedir. Çevrim içi öğrenme ortamının adıyla örtüşmesi, bütün derslerde birlik sağlanması ve etkinlik türlerinin takibinde kolaylık sağlamak amacıyla her derste “Dinle, İzle, Anlat” temaları kullanılmıştır. Bir derse tıklandığında o derse ait bütün bilgiler de seçilen dersin rengi ile aynı renkte görülmektedir. Böylece ortamda kullanılan renkler aracılığıyla herhangi bir sayfanın hangi ders ile ilgili olduğunun kolaylıkla anlaşılması ve derslerin kendi içinde yapısal bir uyum göstermesi sağlanmıştır.

Derse ait “Dinle, İzle, Anlat” temalarından birine tıklandığında sayfanın üst orta bölümünde seçilen tema ve o temadaki paylaşımlar görülmektedir. Bu bölümdeki paylaşımlar ses kaydı ya da video biçimindedir (Şekil 5–6). Böylece öğrencilerin yapılandırmacı doğalarına uygun olarak onların farklı biçimlerde sunulan etkinliklerle karşılaşması sağlanmıştır.

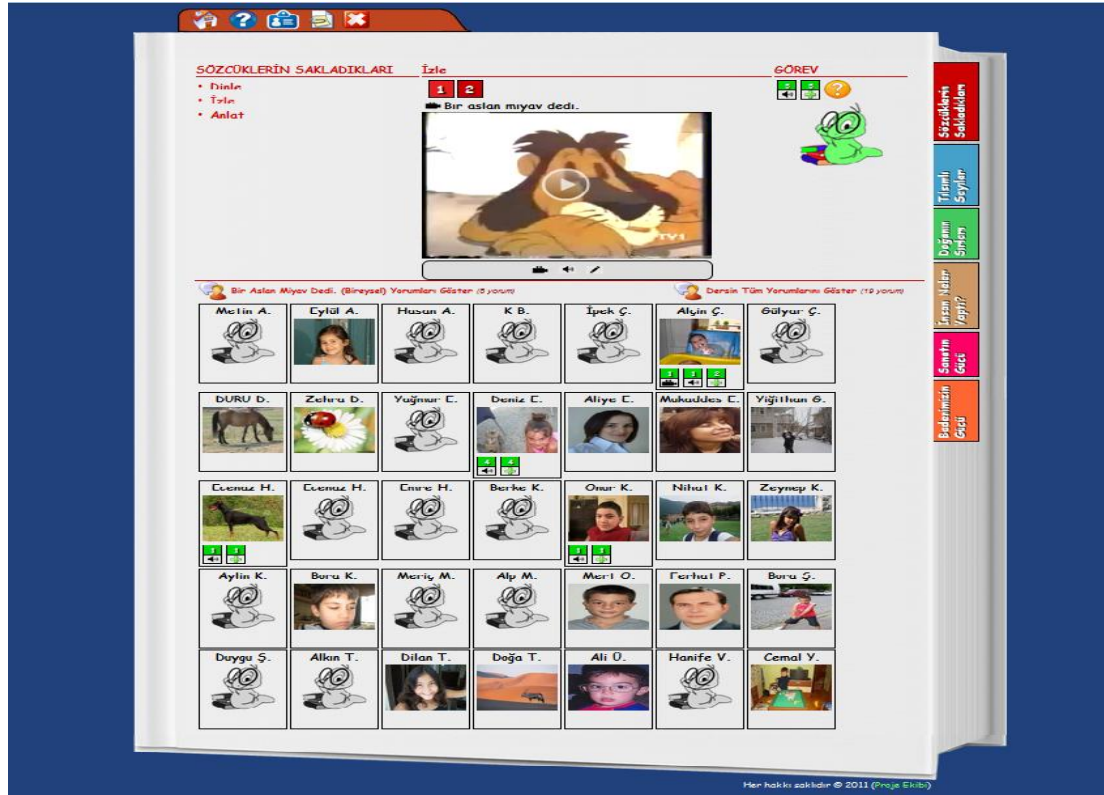


Şekil 5: Sözcüklerin Sakladıkları dersindeki Dinle temasına ait ekran görüntüsü



Şekil 6: Doğanın Sırları dersindeki İzle temasına ait ekran görüntüsü

Sayfanın üst orta bölümünde, seçilen derse ait tema adının altında rakamlar görülmektedir (Şekil 7). Bu bölümde görülen rakamlar etkinlik ve kaynak sıra numarasını ifade etmektedir. Her rakama tıklandığında farklı materyaller görülmektedir.



Şekil 7: Sözcüklerin Sakladıkları dersindeki İzle temasına ait ekran görüntüsü

Çevrim içi öğrenme ortamındaki etkinliklerde animasyon, öykü, şiir, tekerleme, çizgi film, müzik gibi farklı türler kullanılarak ortamın zengin bir içeriğe sahip olması benimsenmiştir. Böylece öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına yönelik farklı türlerdeki etkinliklerle karşılaşmaları sağlanmıştır. Etkinliklerdeki başlıkların, öğrencilerin ilgilerini çekecek ve onlarda merak uyandıracak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Örneğin; Acaba bu ne sesi?, Penguenler de uçar gibi.

Ses kaydı ya da video olarak görülen materyallerin altında üç sembol bulunmaktadır (Şekil 8). Yorum yapma araçları olarak işlev gören bu sembollerden kamera sembolü, videoları; hoparlör sembolü, ses kayıtlarını; kalem sembolü ise yazılı kayıtları ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında, araştırma amacının bir gereği olarak öğrencilerin yalnızca video ya da ses kaydı biçiminde paylaşımlar yapmaları sağlanmış; yazılı olarak paylaşım yapmalarına izin verilmemiştir.



Şekil 8: Yorum yapma araçları

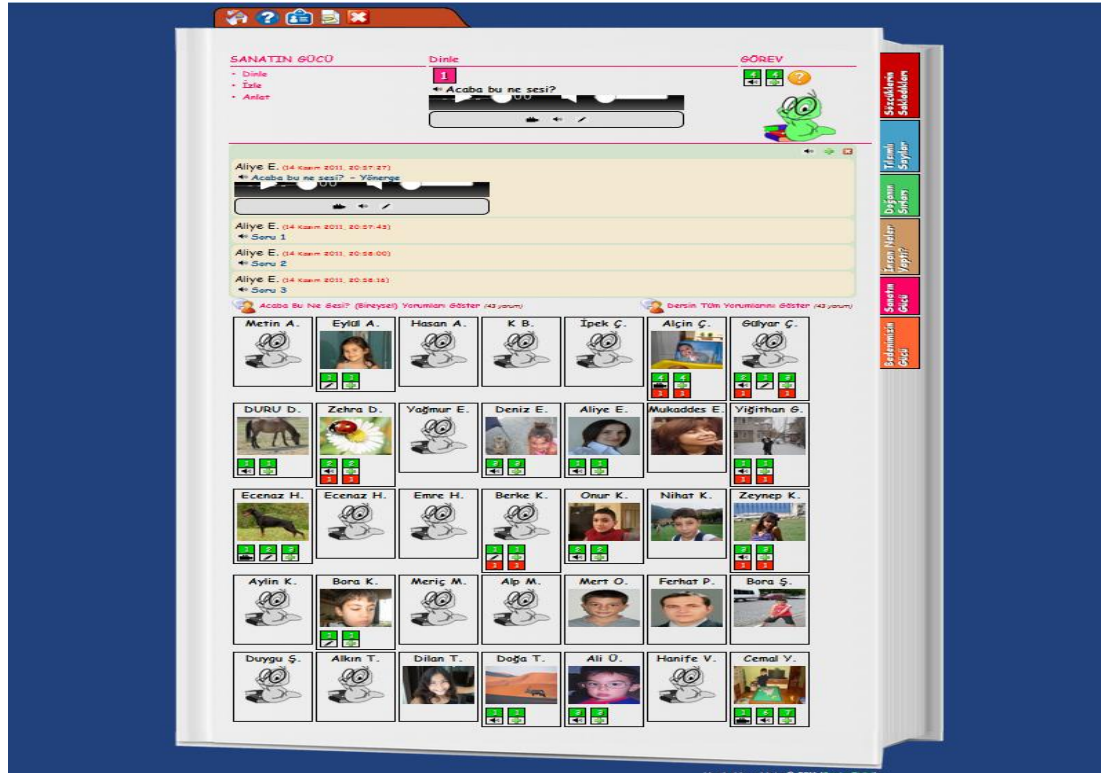
Çevrim içi öğrenme ortamındaki derslerde, çalışma grubundaki öğrencilerin seviyesi ve yaşamlarına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin amaçlı, anlamlı ve onları düşündürecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle etkinliklerde gerçeğin karmaşık doğası dikkate alınmış, öğrenme ortamının öğrencilerin uğraşmasını sağlayıcı nitelikte olmasına çalışılmıştır.

Her derse ait sayfanın sağ üst tarafında “görev” bölümü bulunmaktadır. Görev bölümünde her etkinliğe ait yönergeler ve öz değerlendirme soruları bulunmaktadır. Görev bölümünde de semboller aynı biçimde kullanılmıştır. Örneğin aşağıdaki görüntü, ilgili etkinliğe ilişkin 5 adet ses kaydı olduğunu göstermektedir. Artı işareti sembolü toplam yönerge sayısını; soru işareti sembolü öz değerlendirme sorularını ifade etmektedir. Hoparlör ve artı sembolünün üstündeki rakamlar ise o türde yapılan paylaşım sayısını göstermektedir (Şekil 9).



Şekil 9: Görev bölümündeki semboller

Görev bölümündeki artı sembolüne tıklandığında ses kaydı olarak paylaşılan yönerge ve sorular görülmektedir. Yönerge ve sorulara ait hoparlör sembolü ya da başlığa tıklandığında ses kaydı görülmekte, yine aynı yere tıklandığında ise kapatılmaktadır. Bu bölümdeki ses kaydının altında bulunan yorum yapma araçları kullanılarak yönergeler yerine getirilmekte ve sorular yanıtlanmaktadır (Şekil 10).



Şekil 10: Görev bölümündeki yönergeler ve sorular

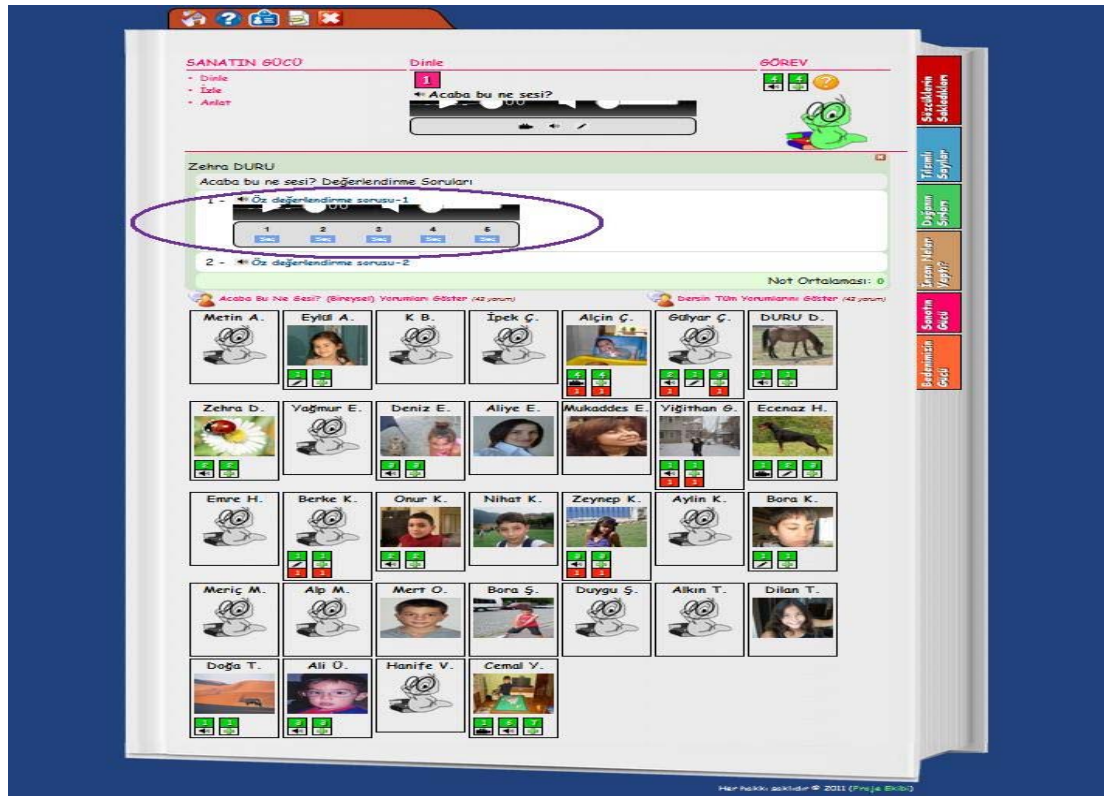
Etkinliklerde verilen yönergelerde öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yorum yapma, ilişki kurma, sonuç çıkarma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular verilmiştir. Örneğin;

- Dinlediğin ses sence ne sesidir? Bu ses nasıl ortaya çıkmış olabilir? Böyle düşünmeni sağlayan ipuçları nelerdir?
- Dinlediğin ses sana neleri anımsatıyor? Dinlediğin ile anımsadığın konu arasında nasıl bir bağlantı kurdun?
- Dinleme süreci boyunca (dinlemenin başında, ortasında, sonunda) neler hissettin? Duyguların nelerdi?

Çevrim içi öğrenme ortamındaki bütün etkinlikler, öğrencilerin etkin olması, bilgilerini kendisinin yapılandırması esasına göre hazırlanmıştır. Öğrenciler bir yandan gerçek yaşamla ilgili paylaşımlar aracılığıyla sorgulamaya yönlendirilirken diğer yandan da yansıtmaya, kendi süreçleri üzerinde düşünmeye ve bunları ifade etmeye teşvik edilmiştir. Etkinliklerdeki yönergelerin video ya da ses kaydı olarak farklı türlerde yanıtlanma olanağının sunulmasıyla öğrencilere kendilerini farklı yollarla ifade etme fırsatı verilmiştir.

Çevrim içi öğrenme ortamı, öğrencilerin bireysel çalışmaları yanında grup çalışması yapmalarını da sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Rastgele ya da belirlenen kişilerle, istenilen sayıda grubun oluşturulmasına uygun olması düşünülmüştür. Böylece çevrim içi öğrenme ortamının, öğrencilerin işbirlikli çalışmalar yapabilecekleri, sosyal etkileşim kurarak bilgilerini yapılandırabilecekleri bir nitelikte olması amaçlanmıştır.

Görev bölümündeki soru işareti sembolüne tıklandığında her etkinlik için belirlenen öz değerlendirme soruları görülmektedir. Öz değerlendirme sorusuna tıklandığında ses kaydı ve ses kaydının altında 1-5 düzeyinde değerlendirmenin yapılabileceği rakamlar görülmektedir (Şekil 11). 1-5 düzeyinde yapılan değerlendirmenin sonunda bu bölümün sağ alt tarafında her etkinlik için elde edilen not ortalaması görülmektedir (Şekil 12).



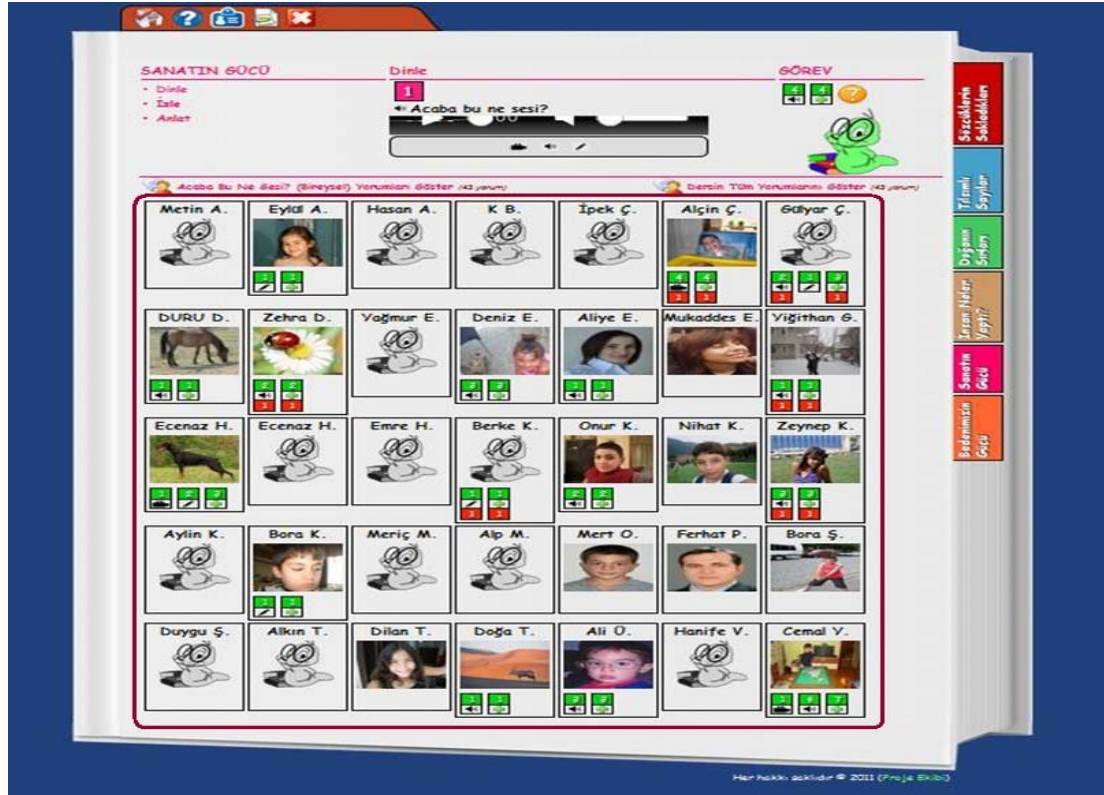
Şekil 11: Görev bölümündeki öz değerlendirme soruları

The screenshot displays a digital learning environment. At the top, there's a navigation bar with 'SANATIN GÖÇÜ' and 'Dinle' buttons. Below this, a task area shows 'Acaba bu ne sesi?' with a grid of student avatars. A 'Not Ortalaması: 3.5' is highlighted in a purple circle. The grid contains 30 student profiles, each with a name, a small image, and a score. The scores range from 1 to 7. The interface also features a sidebar with 'Sınavlara Sınavlara', 'Temi Sınavlar', 'Öğrenme Sınavları', 'Lisans Sınavları', 'Sınav Göz', and 'Pedagojik Sınavlar' buttons.

Şekil 12: Her etkinlikteki öz değerlendirme sorularına ait not ortalaması

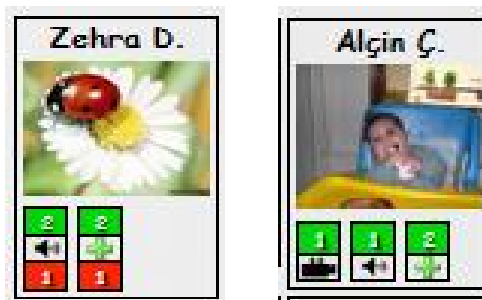
Değerlendirmenin öğretim sürecinden ayrı olmadan, öğretim ile birlikte yapılması düşünüldüğünden, çevrim içi öğrenme ortamındaki bütün etkinliklerde öz değerlendirme soruları eklenmiştir. Etkinliklerde, yapılandırmacı değerlendirme anlayışına uygun olarak, yalnızca sonucun değil, öğretim sürecindeki gelişimin/ilerlemenin de değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Diğer yandan öğretim sürecinde olduğu gibi değerlendirmenin de yansıtıcı nitelikte olmasına özen gösterilmiş, öğrencilerin kendi dinleme ve konuşma süreçlerini fark etmeleri, gözlemlenmeleri ve bu süreçlerdeki gelişimlerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Çevrim içi öğrenme ortamında derse ait bilgilerin altındaki bölümde siteye üye olan kişilerin profilleri görülmektedir (Şekil 13). Profilde avatar olarak fotoğraf ya da resim paylaşılabilir. Böylece öğrencilere seçme şansı sunularak kendi kişisel özellikleri ve tercihlerine uygun olarak profillerini kişiselleştirebilme olanağı verilmiştir.



Şekil 13: Siteye üye olan kişilerin profilleri

Profildeki avatarın altında hoparlör, kamera ve artı işareti sembolleri ile yeşil ve kırmızı renklerle gösterilen rakamlar görülmektedir. Yeşil kutudaki rakamlar, ait olduğu sembolde yapılan kişisel paylaşım sayısını; kırmızı kutudaki rakamlar ise başkalarının yaptığı paylaşım sayısını göstermektedir (Şekil 14).



Şekil 14: Profildeki semboller ve rakamlar

Çevrim içi öğrenme ortamındaki etkinliklerde öğrenciler, kendi tercihleri doğrultusunda ses kaydı ya da video olarak paylaşım yapabilmektedir. Böylelikle öğrenciler düşünceleri, yorumları ya da çıkardıkları anlamları akıcı biçimde, sesli ya da görüntülü olarak paylaşabilmektedir. Böyle bir paylaşım, öğrencilerin kendi sesli ya da görüntülü

paylaşımını tekrar dinleme/izleme olanağını sağlamasıyla kendi gelişim süreçlerini takip etme fırsatını da vermektedir. Öğrenciler kendi paylaşımlarını eklemenin yanı sıra arkadaşlarının paylaşımlarını dinleme/izleme ve onlara yorum yapma olanağına da sahiptir. Öğrenciler ses kaydı/video gibi farklı yolları kullanarak arkadaşlarıyla iletişim kurarken bir konudaki farklı bakış açılarını da görerek eleştirel bir anlayışla onlara yönelik düşüncelerini bildirebilmektedir. Böylece etkileşim kurmaya açık bir ortamda öğrencilere, arkadaşlarının paylaşımlarını görerek ve onlara yorum yaparak kendi bilgilerini yapılandırma olanağı sunulmuştur.

Çevrim içi öğrenme ortamında her ders, gerçekleştirilecek becerilerle ilgili temalar çerçevesinde düzenlenmiş; her tema ilgili materyaller ve görevlerle ilişkilendirilmiştir. Böylece bağlam tabanlı problemlere dair görevler, görevlere dayalı işbirliği, öz değerlendirme boyutlarıyla ortam, yapılandırmacı öğrenmeyi sağlayacak niteliğe eriştirilmeye çalışılmıştır.

2.5.2 Yüz Yüze Öğrenme Ortamı

Çevrim içi öğrenme ortamında olduğu gibi, karma öğrenme ortamının yüz yüze öğrenme boyutunda da yapılandırmacı ilkeler uygulanmaya çalışılmıştır. Yüz yüze öğrenme ortamında uygulanan etkinlikler, sınıf içinde gerçekleştirmeye uygun olarak belirlenen dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi esasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikler öğretmenin ders planlarıyla bütünleştirilmiş; dinleme ve konuşma becerileri, öğrenme stratejileriyle birlikte düşünülmüştür. Örneğin; yerleşim yöntemi, baş harflerle düzenleme, kavram haritası gibi. Böylece öğrencilerin bütün derslerde ve hayat boyu kullanacakları temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerileri ile öğrenme stratejileri bütünleştirilerek hem bağlam oluşturulmuş hem de öğrencilere kendi bireysel özellikleri ve tercihlerine uygun öğrenme yollarını seçme olanağı sunulmuştur.



Fotoğraf Seti 1: Bireysel olarak sunulan hazırlıklı konuşma örnekleri

Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin hem bireysel olarak etkin olmalarını hem de grupla etkileşim kurmalarını olanaklı kılacak biçimde düzenlenmiştir. Örneğin; hazırlık yaparak sınıfta bireysel olarak sunulan konuşma, grup çalışması yaparak hikâyenin sonunu tamamlama etkinlikleri gibi. Bireysel ya da grup çalışmasıyla gerçekleştirilen etkinliklerin ardından öğrencilerin kendi dinleme ve konuşma süreçleri hakkında düşünmeleri ve değerlendirmelerini paylaşmaları sağlanmıştır. Böylelikle gerçekleştirilen bireysel ve grup çalışmalarıyla, öğrencilerin yapılandırmacı doğalarına uygun olarak öğrenme-öğretme sürecinde hem etkin olmaları sağlanmış hem de işbirlikli çalışmalar ile öğrenenler arasında sözel paylaşımlar kurmaları desteklenmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen bireysel ve grup çalışmaları sonunda, yapılandırmacı anlayışın bir gereği olarak, öğrenciler kendi süreçleri üzerinde düşünmeye ve bunları ifade etmeye teşvik edilmiştir.



Fotoğraf Seti 2: Grup çalışması örnekleri



Fotoğraf Seti 3: Ses kaydı dinleme süreci örneği



Fotoğraf Seti 4: Çizgi film, animasyon, kısa film vb. izleme süreci örneği

Yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler bazen sadece dinlemeye, bazen de izlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Örneğin; ses kaydından hikaye, şiir, tekerleme dinleme, araştırmacı tarafından anlatılan örnek olayı dinleme; projeksiyon ile sınıfa yansıtılan çizgi film, animasyon ya da kısa filmi izleme gibi. Böylece öğrencilerin farklı biçimlerde sunulan dinleme ve izlemeye dayalı etkinliklerle buluşması sağlanırken, ilgi ve merak duyguları da sürekli yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca dil becerilerinin, farklı türlerde kullanılan materyallerle geliştirilebileceği mesajı verilmeye çalışılmıştır.

Yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde gerçek hayattan örnek olaylar sunulmuş, öğrencilerin paylaşılan örnek olaya ilişkin çıkarımlar, yorumlar, değerlendirmeler yapması ve öneriler geliştirmesi istenmiştir. Böylece öğrenciler için ilginç ve çekici olabilecek, onların sürece katılmalarını özendirecek etkinliklerin uygulanmasıyla gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri, anlamlı bir durum ile etkileşim kurması sağlanmıştır. Yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliğin bir bölümü şöyledir:

Özgün Öğretmen geçen hafta uzun bir alışveriş listesi yapar ve sabah erken saatte markete gider. Eviden oldukça uzakta olan markete vardığında alışveriş listesini unuttuğunu fark eder. Size öykünün devamını anlatacağım ancak önce tahmin etmenizi istiyorum.

- Sizce Özgün öğretmen bu durumda ne yapmıştır?
- Özgün öğretmen marketten çıkarken alışveriş listesi yanında olmamasına rağmen, uzun alışveriş listesindeki bütün ürünleri alabilmiş midir?

Öğrencilerin tahminleri alındıktan sonra, en yakın tahminleri yapan öğrencilerin adları belirtilerek, Özgün öğretmenin uzun alışveriş listesindeki tüm ürünleri aklına getirmiş ve almış olduğu belirtilir.

- Peki Özgün öğretmen bunu nasıl başarmıştır?
- Bunun özel bir formülü olabilir mi?
- Bunu hepimiz yapabilir miyiz?

Öğrenciler bu soruların yanıtları üzerine konuşturulur ve sonra Özgün öğretmenin alışveriş öyküsünün devamı, öğrenme stratejisine vurgu yapılarak anlatılır.

Özgün öğretmen alışveriş listesini yaparken hiçbir şeyi unutmamak için evinin her bir birimini düşünmüş ve listesini buna göre yapmıştır. Listesini evde unuttuğunu fark ettiği zaman da hatırlamak için aynı yolu kullanır. Evinin her bir birimini düşünür ve bu birimlerdeki ihtiyaçlarını hatırlar. Örneğin, mutfaktaki ürünleri alacaksa mutfakçı göz önüne getirdiği, buzdolabındaki bir ürünü alacaksa buzdolabını göz önüne getirdiği, balkondaki sebze sepetindeki bir ürünü alacaksa balkondaki sebze sepetini göz önüne getirdiği belirtilir.

Bu açıklamadan sonra öğrencilere bu yöntemin adının “yerleşim/loci” olduğu söylenir. Öğrencilere “yerleşim/loci” yöntemiyle ilgili açıklama yapılır. Sonra öğrencilere böyle bir öğrenme yolunu günlük yaşamda hangi durumlarda kullanabilecekleri sorulur. Örneğin, adres verirken, yemek tarifi verirken, oynadığımız bir oyunu arkadaşımıza tanıtırken, gibi.

Öğrencilere bu öğrenme yolunu derslerde nasıl kullanacakları sorulur. Öğrencilerin düşüncelerini söylemelerine olanak sağlanır. Öğrencilerin

yanıtlarından sonra, onlara bir konuşma hazırladıklarında konuşma yapacakları mekân/nesneyi/kişileri göz önüne alabilecekleri; sınava hazırlanırken bazı bilgileri mekân/nesne/kişilerle eleştirebilecekleri belirtilir.



Fotoğraf Seti 5: Grup tartışması etkinliğinden örnekler

Yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerden biri de, öğrencilerin grup tartışması yapmalarıdır. Tartışmayı yapacak olan öğrenciler tarafından belirlenen bir konuda iki farklı görüşü savunan iki ayrı grup, grup görüşlerine uygun olacak biçimde tartışmıştır. Örneğin; teknolojinin hayatımıza kattığı olumlu özellikler ile teknolojinin

getirdiği olumsuz özellikler konusu gibi. Böyle bir çalışmayla öğrencilerin güdülenerek ve üyesi oldukları grup ile etkileşim kurarak etkinliğe ilgiyle katılması sağlanmıştır. Dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte kullanılmasını gerektiren böyle bir etkinlik aracılığıyla öğrencilerin bu becerilerin kullanım alanlarını da fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca grup tartışması etkinliğine ait video kayıtlarının çevrim içi ortamda paylaşılmasıyla öğrencilere, hem kendi, hem de diğer arkadaşlarının dinleme ve konuşma süreçlerini izleme ve değerlendirme olanağı sunulmuştur.



Fotoğraf Seti 6: Tüm sınıfla gerçekleştirilen etkinliklerden örnekler



Fotoğraf Seti 7: Bireysel olarak gerçekleştirilen etkinliklerden örnekler

Çevrim içi ortamda olduğu gibi, yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde de ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin gelişim özellikleri, ilgi alanları, ön bilgileri ve kavrama düzeyi dikkate alınmış; yazınsal nitelikli eserlerden bölümler seçmeye, görsellerin ise öğrencilerin düzeyine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Farklı türlerde dinleme ve izleme materyalleri kullanılarak zengin bir öğrenme ortamında öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılırken aynı zamanda öğrenme sürecinde, motivasyonlarının devamlılığını sağlamak amacıyla, keyifli ve eğlenceli

zaman geçirmeleri önemsenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bazı etkinlikler; tekerleme söyleme, karikatür yorumlama, konuşma balonunda boş bırakılan ifadeyi tahmin etme, bilmece sorma, doğaçlama ya da canlandırma yapma, oyun oynama, sınıfça hikâye oluşturma, hikâye tamamlama gibi.

Yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde; bağlama dayalı gerçek hayat senaryolarıyla sunulan problem durumlarında aktif olma, grup çalışmalarında grup üyeleriyle işbirliği yapma ve etkileşim kurma, bireysel özelliklerine uygun öğrenme yollarını seçme ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme özellikleriyle ortamın yapılandırmacı bir öğrenme ortamı niteliklerini taşımasına çalışılmıştır.

2.6. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Yapılandırmacı karma öğrenme ortamının; dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerisi yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla; deney ve kontrol grupları arasında, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu kullanılarak gerçekleştirilen öz değerlendirme ve dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu kullanılarak gerçekleştirilen araştırmacı ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puanları açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Elde edilen veriler, değerlendirme türüne göre ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Yapılandırmacı karma öğrenme ortamının; dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinden hangisini daha fazla geliştirdiğini incelemek amacıyla; deney grubunda gözlemlere (öz değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi) ve gözlem kayıtlarına dayalı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Analizler; öz değerlendirme, araştırmacı değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonuçlarına göre ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Türkçe dersi başarıları açısından zayıf öğrencilerle başarılı öğrenciler arasında, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında kazanılmış olan dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerisi yeterlikleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla; öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bir dönem sürecinde üç kere gerçekleştirilen Türkçe dersi sınavlarından aldıkları puanların genel ortalaması belirlenmiştir. Daha sonra, Türkçe dersindeki üç sınav

sonucunun ortalaması, bu puanın altında olan öğrenciler “başarısız”, üstünde olan öğrenciler ise “başarılı” olarak gruplanmıştır. Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öz değerlendirme, araştırmacı değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonuçlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin erişim puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla; öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki fark hesaplanarak erişim puanları elde edilmiştir. Daha sonra, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gözlemlere (öz değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi) ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonunda, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere “bağımsız gruplar için t testi” yapılmıştır.

Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında ne kadar etkileşim kurduğunu belirlemek amacıyla; araştırmadaki yapılandırmacı karma öğrenme ortamının çevrim içi boyutunun yürütüldüğü www.dinleizleanlat.com adresli çevrim içi ortamda, dersler ile temalara göre paylaşılan etkinlikler ve her etkinliğe yönelik öğrencilerin ses kaydı ya da video olarak paylaşımları incelenmiş ve sonuç sayısal olarak gösterilmiştir. Ayrıca öğrenci paylaşımlarından örnekler de verilmiştir.

Verilerin analizi sonunda elde edilen bulgular, alt problemlere göre düzenlenmiş ve ilgili alt problem altında sunulmuştur. Her alt probleme ilişkin bulgular tablolarla gösterilmiş ve tablolardaki veriler açıklanmıştır. Daha sonra bulgular istatistiksel ve mantıksal olarak yorumlanmış ve elde edilen bulgular, alanyazın taraması sonunda ulaşılan araştırma sonuçları ve kuramsal bilgilerle ilişkilendirilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi; “Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının; dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerisi yeterliklerine etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt problem kapsamında deney ve kontrol gruplarının son test uygulamalarına ait gözlemlere ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemlere dayalı değerlendirmeler; öz değerlendirme ve öğretmen (araştırmacı) değerlendirmesi olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme ise deney ve kontrol grubunda son test uygulamalarına ait gözlem kayıtlarının, öğretmen (araştırmacı) ve öğretmen(araştırmacı) dışında bir yansız değerlendirmeci tarafından incelenerek, puanlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmelere ilişkin istatistiksel analizler ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1.1 Öz Değerlendirmeye Dayalı Analizler

Deney ve kontrol grupları arasında, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme son test puanları açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Analizden elde edilen betimsel değerler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Deney ve kontrol grupları öz değerlendirme betimsel istatistikleri

| Boyutlar | Grup | n | \bar{X} | Ss | Düzeltilmiş ortalama |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|----------------------|
| Dinleme | Deney grubu | 26 | 19.23 | 2.14 | 19.21 |
| | Kontrol grubu | 26 | 12.54 | 2.06 | 12.55 |
| Konuşma | Deney grubu | 26 | 22.58 | 2.04 | 23.46 |
| | Kontrol grubu | 26 | 16.27 | 1.76 | 15.39 |
| Dinlediğini Anlama | Deney grubu | 26 | 23.27 | 1.51 | 24.73 |
| | Kontrol grubu | 26 | 15.23 | 1.77 | 13.77 |
| Sözlü Anlatım | Deney grubu | 26 | 19.19 | 2.50 | 19.90 |
| | Kontrol grubu | 26 | 14.19 | 3.49 | 13.49 |

Tablo 15'te görüldüğü gibi, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu kullanılarak gerçekleştirilen öz değerlendirme son test puanlarının aritmetik ortalaması deney grubu için, tüm alt boyutlarda kontrol grubu ortalamasından daha yüksektir. Grupların ön test puanları kontrol altına alındığında da, ölçeğin sırasıyla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında, deney grubunun son test düzeltilmiş ortalama puanları (\bar{X} =19.21; \bar{X} =23.46; \bar{X} =24.73; \bar{X} =19.90) kontrol grubunun düzeltilmiş ortalamalarından (\bar{X} =12.55; \bar{X} =15.39; \bar{X} =13.77; \bar{X} =13.49) daha yüksektir. Grupların son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları ise her bir boyut için ayrı ayrı Tablo 16, 17, 18 ve 19'da verilmiştir.

Tablo 16: Dinleme boyutuna ilişkin öz değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|----------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|
| Dinleme | Öntest | 33.11 | 1 | 33.11 | 8.63 | 0.00 |
| | Grup | 576.80 | 1 | 576.80 | 150.36 | 0.00* |
| | Hata | 187.96 | 49 | 3.84 | | |
| | Toplam | 13924 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, dinleme boyutunda öz değerlendirme ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların öz değerlendirme son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49} = 150.36$, $p < 0,05$) olduğu görülmektedir.

Grupların öz değerlendirme son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X} = 19.23$; Kontrol Grubu, $\bar{X} = 12.54$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 17: Konuşma boyutuna ilişkin öz değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|----------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|--------------|--------------|
| Konuşma | Öntest | 13.30 | 1 | 13.30 | 3.88 | 0,05 |
| | Grup | 209.94 | 1 | 0,37 | 61.18 | 0,00* |
| | Hata | 168.16 | 49 | 3.43 | | |
| | Toplam | 20316 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, konuşma boyutunda öz değerlendirme ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların öz değerlendirme son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49}=61.18$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir.

Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X}=22.58$; Kontrol Grubu, $\bar{X}=16.27$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 18: Dinlediğini anlama boyutuna ilişkin öz değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|--------------------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|
| Dinlediğini Anlama | Öntest | 25.43 | 1 | 25.43 | 11.30 | 0.00 |
| | Grup | 291.14 | 1 | 291.14 | 129.34 | 0.00* |
| | Hata | 110.30 | 49 | 2.25 | | |
| | Toplam | 20245 | 52 | | | |

* $p<0,05$

Tablo 18 incelendiğinde, dinlediğini anlama boyutunda öz değerlendirme ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların öz değerlendirme son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49}=129.34$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X}=23.27$; Kontrol Grubu, $\bar{X}=15.23$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 19: Sözlü anlatım boyutuna ilişkin öz değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|--------------|--------------|
| Sözlü Anlatım | Öntest | 12.51 | 1 | 12.51 | 1.37 | 0.25 |
| | Grup | 174.15 | 1 | 174.15 | 19.07 | 0.00* |
| | Hata | 447.57 | 49 | 9.13 | | |
| | Toplam | 152.74 | 52 | | | |

* $p<0,05$

Tablo 19 incelendiğinde, sözlü anlatım boyutunda öz değerlendirme ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların öz değerlendirme son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49} = 19.07$, $p < 0,05$) olduğu görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X} = 19.19$; Kontrol Grubu, $\bar{X} = 14,90$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

3.1.2 Öğretmen (araştırmacı) değerlendirmesine dayalı analizler

Deney ve kontrol grupları arasında, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu kullanılarak gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirmesi son test puanları açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Analizden elde edilen betimsel değerler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: Deney ve kontrol grupları araştırmacı değerlendirmesi son test puanlarının betimsel istatistikleri

| Boyutlar | Grup | n | \bar{X} | Ss | Düzeltilmiş ortalama |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|----------------------|
| Dinleme | Deney grubu | 26 | 17.35 | 3.20 | 17.30 |
| | Kontrol grubu | 26 | 10.19 | 1.72 | 10.23 |
| Konuşma | Deney grubu | 26 | 21.00 | 2.77 | 20.94 |
| | Kontrol grubu | 26 | 13.69 | 1.59 | 13.75 |
| Dinlediğini Anlama | Deney grubu | 26 | 22.07 | 2.85 | 22.03 |
| | Kontrol grubu | 26 | 13.19 | 1.70 | 13.24 |
| Sözlü Anlatım | Deney grubu | 26 | 17.42 | 3.28 | 17.24 |
| | Kontrol grubu | 26 | 10.38 | 2.37 | 10.57 |

Tablo 20’de görüldüğü gibi, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu kullanılarak gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirmesi sonuçlarına göre her bir alt boyutta deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamasından yüksektir. Grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, ölçeğin sırasıyla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında, deney grubunun son test düzeltilmiş ortalama puanları ($\bar{X} = 17.30$; $\bar{X} = 20.94$; $\bar{X} = 22.03$; $\bar{X} = 17.24$), kontrol grubunun düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{X} = 10.23$; $\bar{X} = 13.75$; $\bar{X} = 13.24$; $\bar{X} = 10.57$) daha yüksektir. Grupların son test puanları

arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığına ilişkin analiz sonuçları, her bir boyut için ayrı ayrı Tablo 21, 22, 23 ve 24'te verilmiştir.

Tablo 21: Dinleme boyutuna ilişkin araştırmacı değerlendirmesi düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|----------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|
| Dinleme | Öntest | 111.51 | 1 | 111.51 | 25.02 | 0.00 |
| | Grup | 649.62 | 1 | 649.62 | 145.74 | 0.00* |
| | Hata | 218.41 | 49 | 4.46 | | |
| | Toplam | 10854 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde, dinleme boyutunda araştırmacı değerlendirmesi ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların araştırmacı değerlendirmesi son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49} = 145.74$, $p < 0,05$) olduğu görölmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X} = 17.30$; Kontrol Grubu, $\bar{X} = 10.23$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 22: Konuşma boyutuna ilişkin araştırmacı değerlendirmesi düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|----------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|
| Konuşma | Öntest | 122.54 | 1 | 122.54 | 45.15 | 0.00 |
| | Grup | 671.56 | 1 | 671.56 | 247.42 | 0.00* |
| | Hata | 133.00 | 49 | 2.71 | | |
| | Toplam | 16596 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde, konuşma boyutunda araştırmacı değerlendirmesi ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların araştırmacı değerlendirmesi son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49} = 247.42$, $p < 0,05$) olduğu görölmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X} = 20.94$; Kontrol Grubu, $\bar{X} = 13.75$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 23: Dinlediğini anlama boyutuna ilişkin araştırmacı değerlendirmesi düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|--------------------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|
| Dinlediğini Anlama | Öntest | 78.30 | 1 | 78.30 | 19.42 | 0.00 |
| | Grup | 1002.67 | 1 | 1002.67 | 248.66 | 0.00* |
| | Hata | 197.58 | 49 | 4.03 | | |
| | Toplam | 17473 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 23 incelendiğinde, dinlediğini anlama boyutunda araştırmacı değerlendirmesi ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların araştırmacı değerlendirmesi son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49} = 248.66$, $p < 0,05$) olduğu görölmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X} = 22.03$; Kontrol Grubu, $\bar{X} = 13.24$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 24: Sözlü anlatım boyutuna ilişkin araştırmacı değerlendirmesi düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|--------------|--------------|
| Sözlü Anlatım | Öntest | 120.69 | 1 | 120.69 | 20.55 | 0.00 |
| | Grup | 571.00 | 1 | 571.00 | 97.21 | 0.00* |
| | Hata | 287.81 | 49 | 5.87 | | |
| | Toplam | 11105 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde, sözlü anlatım boyutunda araştırmacı değerlendirmesi ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların araştırmacı değerlendirmesi son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49} = 97.21$, $p < 0,05$) olduğu görölmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X} = 17.24$; Kontrol Grubu, $\bar{X} = 10.57$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

3.1.3 Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analizler

Gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme, araştırmacı ve araştırmacı dışında yansız bir değerlendirmeci tarafından ve dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel değerler Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25: Deney ve kontrol grupları için gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puanlarının betimsel istatistikleri

| Boyutlar | Grup | n | \bar{X} | Ss | Düzeltilmiş ortalama |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|----------------------|
| Dinleme | Deney grubu | 26 | 17.19 | 3.28 | 17.22 |
| | Kontrol grubu | 26 | 9.88 | 1.46 | 9.86 |
| Konuşma | Deney grubu | 26 | 20.78 | 3.03 | 20.81 |
| | Kontrol grubu | 26 | 13.38 | 1.50 | 13.36 |
| Dinlediğini Anlama | Deney grubu | 26 | 21.75 | 3.16 | 21.71 |
| | Kontrol grubu | 26 | 12.86 | 1.73 | 12.90 |
| Sözlü Anlatım | Deney grubu | 26 | 16.98 | 3.25 | 16.77 |
| | Kontrol grubu | 26 | 10.27 | 2.21 | 10.48 |

Tablo 25'te görüldüğü gibi, gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonuçlarına göre dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formunun her bir alt boyutunda deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması, kontrol grubundan yüksektir. Grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, ölçeğin sırasıyla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında, deney grubunun son test düzeltilmiş ortalama puanları ($\bar{X} = 17.22$; $\bar{X} = 20.81$; $\bar{X} = 21.71$; $\bar{X} = 16.77$) kontrol grubunun düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{X} = 9.86$; $\bar{X} = 13.36$; $\bar{X} = 12.90$; $\bar{X} = 10.48$) daha yüksektir. Grupların son test puanları arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığına ilişkin analiz sonuçları, her bir boyut için ayrı ayrı Tablo 26, 27, 28 ve 29'da verilmiştir.

Tablo 26: Dinleme boyutuna ilişkin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|----------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|
| Dinleme | Öntest | 112.77 | 1 | 112.77 | 26.32 | 0.00 |
| | Grup | 703.10 | 1 | 703.10 | 164.11 | 0.00* |
| | Hata | 209.93 | 49 | 4.28 | | |
| | Toplam | 10548 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 26 incelendiğinde, dinleme boyutunda ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49} = 164.11$, $p < 0,05$) olduğu görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X} = 17.22$; Kontrol Grubu, $\bar{X} = 9.86$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 27: Konuşma boyutuna ilişkin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|----------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|
| Konuşma | Öntest | 91.31 | 1 | 91.31 | 23.07 | 0.00 |
| | Grup | 721.14 | 1 | 721.14 | 182.20 | 0.00* |
| | Hata | 193.93 | 49 | 3.96 | | |
| | Toplam | 16179.25 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde, konuşma boyutunda ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49} = 182.20$, $p < 0,05$) olduğu görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X} = 20.81$; Kontrol Grubu, $\bar{X} = 13.36$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 28: Dinlediğini anlama boyutuna ilişkin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|--------------------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|
| Dinlediğini Anlama | Öntest | 90.08 | 1 | 90.08 | 18.84 | 0.00 |
| | Grup | 1008.19 | 1 | 1008.19 | 210.83 | 0.00* |
| | Hata | 234.32 | 49 | 4.78 | | |
| | Toplam | 16927.50 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 28 incelendiğinde, dinlediğini anlama boyutunda ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49}=210.83$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X}=21.71$; Kontrol Grubu, $\bar{X}=12.90$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 29: Sözlü anlatım boyutuna ilişkin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme düzeltilmiş son test puanlarına yönelik kovaryans analizi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|--------------|
| Sözlü Anlatım | Öntest | 140.18 | 1 | 140.18 | 27.79 | 0.00 |
| | Grup | 506.35 | 1 | 506.35 | 100.38 | 0.00* |
| | Hata | 247.17 | 49 | 5.04 | | |
| | Toplam | 10626.25 | 52 | | | |

*p<0,05

Tablo 29 incelendiğinde, sözlü anlatım boyutunda ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık ($F_{1-49}=100.38$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına (Deney Grubu, $\bar{X}=16.77$; Kontrol Grubu, $\bar{X}=10.48$) bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu alt probleminde öz değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonuçlarına göre; yapılandırmacı karma öğrenme ortamında, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin

etkili olduğu görülmektedir. Her üç türdeki değerlendirme sonucunda, kontrol grubuna göre deney grubundaki öğrencilerin dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerisi yeterlikleri puan ortalamalarının yüksek olması, alanyazına göre genellikle ihmal edildiği (Cüceloğlu, 1998; Yangın, 1999, Çiftçi, 2001; Özbay, 2001; Güneş, 2007) belirtilen bu beceriler planlı olarak düşünöldüğünde ve karma öğrenme ortamında bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulandığında, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirildiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu, Yangın(1998), Cihangir (2000), Kaplan (2003), Doğan (2007), Yılmaz (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yangın (1998), belli bir plan kapsamında dinleme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Cihangir (2000), etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının, üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiğini göstermiştir. Kaplan (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eğitim verilen öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur. Doğan (2007), dinleme becerisine yönelik verilen eğitimin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Yılmaz (2007), önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıflarının, etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarına göre dinleme becerisi gelişiminde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Dinleme konusunda verilen eğitimle istendik çıktılar elde edildiği ve dinleme becerisinin geliştiği pek çok araştırmada da ortaya konulmuştur (Austin, 1989; Papa ve Glenn, 1988; Meltzer ve Watson, 1985; Wasylik, 1985; Wasylik, Coakley, G. C., 2000).

Aksakal'a (2002:35) göre, ülkemizde ana dili eğitimi metin odaklı olarak yapılmakta ve bu nedenle ana dili eğitiminde, özellikle dinleme ve konuşma eğitiminin yeterli oranda yer alması önlenmektedir.

Mendelsohn (2006:75) geleneksel dinleme öğretiminde, öğrencilerin dinlemesini ve dinlediği konuya ilişkin sorulan soruları yanıtlaması istendiğini; ancak öğrencilere dinlemenin ve dinlediğini anlamanın nasıl yapılacağı öğretilmediğini belirtmektedir. Devamında ise öğrencilere dinlemeyi öğretmek yerine onların dinlemelerinin test edildiğini vurgulamaktadır.

Smith'e göre (1992:1) çoğu insan dinleme ve konuşmanın, okuma ve yazma gibi bir okul konusu olmadığını, bunların kendiliğinden oluştuğunu düşünmektedir. Oysa okuma, yazma gibi konuşma ve dinleme de öğrenilen bir beceri olduğunu

vurgulamaktadır. Özbay (2004) çok küçük yaşlardan itibaren düzenli ve sistematik bir dinleme ve anlama eğitimi için ailelerin bu konuda duyarlı olmalarına dikkati çekmektedir.

Sever (1993:2) dil öğreniminin ailede başlayıp okulda geliştiğini; çocuğun okula başlayıncaya kadar ailesinde ve çevresinde dili öğrenmeye başladığını, ancak dil öğreniminin belirli bir sistem içerisinde ele alınmaya başlandığı zamanın, okul dönemi olduğunu belirtmektedir.

Buna paralel olarak Yazkan da (2000:12), her bireyin doğuştan gelen dil yeteneğini okul çağına kadar anne-babasından ve yakın çevresinden duyarak, onlara öykünerek geliştirdiğini, bu dönemde bireyin dinleme becerisini rastlantısal olarak kullandığını belirtmektedir. Bu konuda Yalçın (2006:45) bireyin, okul çağına geldiğinde ise planlı, programlı biçimde dinlemeyi öğrenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Cemiloğlu (2001:21) da insanların ilkokula gelmeden çok önce başlayan anadilleriyle ilgili eğitimlerinin o dönemde düzenli ve plânlı olmadığından başarısının tesadüflere bağlı olduğunu belirtmektedir. Okul türü öğrenmede ise anadili eğitiminin tesadüflere bırakılmayacak ölçüde önemli ve hayat boyu kullanımda kalacak olması açısından da sürekli bir beceri olduğunu da vurgulamaktadır.

Diğer yandan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılandırıcı karma öğrenme ortamında uygulandığı dikkate alındığında, yapılandırıcı karma öğrenme ortamının; dinleme, dinlediğini, anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerisi yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Robinson (2004) ve Usta (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Robinson (2004) tarafından yapılan harmanlanmış öğrenme yaklaşımı derslerin öğretimi ve tasarlanmasında seçilmiş bazı öğretim elemanlarının deneyimlerinin araştırıldığı çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkili olduğu vurgulanmıştır. Usta (2007) ise araştırmasında, harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin çevrim içi eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Yapılandırmacı karma öğrenme ortamı; dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinden hangisini daha fazla geliştirmiştir?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt problem kapsamında deney grubu için, gözlemlere (öz değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi) ve gözlem kayıtlarına dayalı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.2.1 Öz Değerlendirmeye Dayalı Analiz

Deney grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğrenci formu kullanılarak gerçekleştirilen öz değerlendirme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımlı gruplar için t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Deney grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Deney Grubu | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|-------------|----|-----------|------|-------|-------|
| Dinleme | Ön test | 26 | 14.42 | 2.02 | 16.70 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 19.23 | 2.14 | | |
| Konuşma | Ön test | 26 | 16.04 | 1.78 | 18.36 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 22.58 | 2.04 | | |
| Dinlediğini Anlama | Ön test | 26 | 15.34 | 2.28 | 19.63 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 23.27 | 1.51 | | |
| Sözlü Anlatım | Ön test | 26 | 12.19 | 2.47 | 14.77 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 19.19 | 2.50 | | |

*p<0,05

Tablo 30 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarına ilişkin öz değerlendirme ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t_{(23)}=16.70$, $t_{(23)}=18.36$, $t_{(23)}=19.63$, $t_{(23)}=14.77$; p<0,05).

Araştırmanın bu bulgusu, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğrenci formu kullanılarak gerçekleştirilen öz değerlendirmeye göre, karma öğrenme ortamında yürütülen öğretim sürecinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir. Diğer yandan öz değerlendirme sonucuna göre, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında yürütülen öğretim sürecinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin en çok dinlediğini anlama ($t_{(23)} = 19.63$) becerisini geliştirdiğini, ardından sırayla; konuşma ($t_{(23)} = 18.36$), dinleme ($t_{(23)} = 16.70$) ve sözlü anlatım ($t_{(23)} = 14.77$) becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

3.2.2 Öğretmen (Araştırmacı) Değerlendirmesine Dayalı Analiz

Deney grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğretmen formu kullanılarak gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirmesi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımlı gruplar için t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Deney grubundaki öğrencilerin araştırmacı değerlendirmesi ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Deney Grubu | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|-------------|----|-----------|------|-------|-------|
| Dinleme | Ön test | 26 | 9.77 | 2.56 | 18.55 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 17.34 | 3.20 | | |
| Konuşma | Ön test | 26 | 13.23 | 2.55 | 23.91 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 21.00 | 2.77 | | |
| Dinlediğini Anlama | Ön test | 26 | 12.65 | 3.26 | 17.99 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 22.08 | 2.85 | | |
| Sözlü Anlatım | Ön test | 26 | 10.69 | 2.44 | 15.99 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 17.42 | 3.28 | | |

*p<0,05

Tablo 31 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarından aldıkları araştırmacı değerlendirmesi ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark görülmektedir ($t_{(25)} = 18.55$, $t_{(25)} = 23.91$, $t_{(25)} = 17.99$, $t_{(25)} = 15.99$; $p < 0,05$) ve bu farkın son test puanları lehine olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusu, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğretmen formu kullanılarak gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirmesine göre, karma öğrenme ortamında yürütülen öğretim sürecinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir. Diğer yandan gözleme dayalı öğretmen değerlendirmesine göre, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında yürütülen öğretim sürecinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin en çok konuşma ($t_{(25)}=23.91$) becerisini geliştirdiğini, ardından sırayla; dinleme ($t_{(25)}=18.55$), dinlediğini anlama ($t_{(25)}=17.99$) ve sözlü anlatım ($t_{(25)}=15.99$) becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

3.2.3 Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analiz

Deney grubundaki öğrencilerin, gözlem kayıtlarına dayalı dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğretmen formunun alt boyutları açısından, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımlı gruplar için t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Deney grubundaki öğrencilerin gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Deney Grubu | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|-------------|----|-----------|------|-------|-------|
| Dinleme | Ön test | 26 | 9.35 | 2.22 | 27.36 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 20.78 | 3.03 | | |
| Konuşma | Ön test | 26 | 12.63 | 1.94 | 19.88 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 20.79 | 3.02 | | |
| Dinlediğini Anlama | Ön test | 26 | 12.11 | 3.18 | 17.69 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 21.75 | 3.16 | | |
| Sözlü anlatım | Ön test | 26 | 10.25 | 2.26 | 16.21 | 0.00* |
| | Son test | 26 | 16.98 | 3.25 | | |

*p<0,05

Tablo 32 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t_{(25)}=27.36$, $t_{(25)}=19.88$, $t_{(25)}=17.69$, $t_{(25)}=16.21$; $p<0,05$) ve bu farkın son test puanları lehine olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusu, gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında yürütülen öğretim sürecinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir. Diğer yandan gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında yürütülen öğretim sürecinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin en çok dinleme ($t_{(25)}=27.36$) becerisini geliştirdiğini, ardından sırayla; konuşma ($t_{(25)}=19.88$), dinlediğini anlama ($t_{(25)}=17.69$) ve sözlü anlatım ($t_{(25)}=16.21$) becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bu alt problemi kapsamında elde edilen veriler, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında yürütülen öğretim sürecinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, Pearson ve Fielding'in (1982:620-621) dinlediğini anlama becerisi ile ilgili yaptıkları alanyazın taramasından elde ettikleri sonuç ve Allison'un (1982) araştırmasında ulaştığı sonuç ile benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Allison (Pearson and Fielding, 1982:620),1971'de yaptığı araştırma sonunda, dersleri dinleyen, daha sonra da bu dinlediklerini küçük gruplar halinde arkadaşlarıyla tartışan 5. sınıf öğrencilerinin, dinleme eğitimi almamış ya da dinlediği dersleri küçük gruplarla arkadaşlarıyla tartışmamış öğrencilerden daha yüksek dinleme puanı aldıklarını ortaya koymuştur. Pearson ve Fielding (1982:620-621) ise dinleme sırasında ve sonrasında, öğrencilerin aktif olarak katılımlarının dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini, öğrencilere doğrudan öğretilen dinlediğini anlama stratejilerinin onların dinleme ile ilgili alışkanlıklarının bilincine varmalarında diğer yaklaşımlara göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu alt problemi kapsamında elde edilen veriler bütün olarak incelendiğinde, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında yürütülen dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirici etkinliklerin; öz değerlendirmeye göre en çok dinlediğini anlama, öğretmen değerlendirmesine göre en çok konuşma ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre en çok dinleme becerisini geliştirdiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmen değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonuçları dikkate alındığında, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında uygulanan dinleme, dinlediğini

anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirici etkinliklerin, öğrencilerin bilişsel özellikleri yanı sıra duyuşsal özelliklerini de geliştirdiği, bu yanıyla da geleneksel sınıf içi öğretme-öğrenme süreçlerinden daha anlamlı bir öğrenme olduğu söylenebilir.

Uygulanan programlarda öğrencilerin, dil becerilerindeki duyuşsal boyutun pek dikkate alınmadığı, daha çok bilişsel özelliklerin geliştirilmesine önem verildiği düşünülebilir. Oysa öğrencilere dinleme ve konuşma becerilerinin duyuşsal boyutuna yönelik farkındalık kazandırıldığında ve bu doğrultuda bilgisayar ve internet desteğiyle geliştirilen karma öğrenme ortamında eğitim verildiğinde, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin duyuşsal boyutunu daha fazla geliştirdiği görülmüştür.

Diğer yandan yine bu alt problem kapsamında elde edilen veriler bütün olarak incelendiğinde; her üç tür değerlendirme sonucuna göre, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında yürütülen dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirici etkinliklerin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde en az gelişim sağladığı boyutun sözlü anlatım olması ise dikkat çekicidir. Bunun ardından ise öğretmen değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre, dinlediğini anlama becerisinin az geliştiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin uygulanan programlarda dil becerilerinin bilişsel boyutuna ağırlık verildiği düşünülerek, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında uygulanan etkinliklerin bu becerilerde daha az gelişim sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

3.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Türkçe dersi başarıları açısından zayıf öğrencilerle başarılı öğrenciler arasında, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında kazanılmış olan dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerisi yeterlikleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bu alt problemini yanıtlamak için öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bir dönem sürecinde üç kere gerçekleştirilen Türkçe dersi sınavlarından aldıkları puanların genel ortalaması belirlenmiştir (Deney Grubu:75.21; Kontrol Grubu:76.20). Daha sonra Türkçe dersindeki üç sınav sonucunun ortalaması, bu puanın altında olan öğrenciler “zayıf”, üstünde olan öğrenciler ise “başarılı” olarak gruplanmıştır. Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öz değerlendirme, araştırmacı değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı

değerlendirmede alınan son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Analiz sonunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Öz Değerlendirmeye Dayalı Analizler

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumuna göre, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme son test alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 33 ve 34’te verilmiştir.

Tablo 33: Deney grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öz değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Son Test | Başarı durumu | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|------|-------|
| Dinleme | Zayıf | 8 | 17.75 | 2.76 | 2.61 | 0.01* |
| | Başarılı | 18 | 19.89 | 1.45 | | |
| Konuşma | Zayıf | 8 | 21.25 | 2.60 | 2.41 | 0.02* |
| | Başarılı | 18 | 23.17 | 1.46 | | |
| Dinlediğini anlama | Zayıf | 8 | 22.50 | 2.20 | 1.81 | 0.08 |
| | Başarılı | 18 | 23.61 | 0.97 | | |
| Sözlü Anlatım | Zayıf | 8 | 17.37 | 2.97 | 2.79 | 0.01* |
| | Başarılı | 18 | 20.00 | 1.81 | | |

*p<0.05

Tablo 33 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme son test puan ortalamalarının sırayla dinleme, konuşma ve sözlü anlatım alt boyutlarında başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken ($t_{(24)}=2.61$, $p<0,05$; $t_{(24)}=2.41$, $p<0,05$; $t_{(24)}=2.79$, $p<0,05$), dinlediğini anlama becerisi için anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(24)}=1.81$, $p>0,05$).

Öz değerlendirme sonucuna göre, başarılı öğrencilerin tüm boyutlarda kendilerini daha olumlu değerlendirdiği ve dinlediğini anlama boyutu dışındaki diğer boyutlarda başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 34: Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öz değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Son Test | Başarı Durumu | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|------|-------|
| Dinleme | Zayıf | 13 | 12.08 | 2.10 | 1.15 | 0.26 |
| | Başarılı | 13 | 13.00 | 2.00 | | |
| Konuşma | Zayıf | 13 | 15.92 | 1.66 | 1.00 | 0.32 |
| | Başarılı | 13 | 16.61 | 1.85 | | |
| Dinlediğini Anlama | Zayıf | 13 | 16.00 | 1.47 | 2.42 | 0.02* |
| | Başarılı | 13 | 14.46 | 1.76 | | |
| Sözlü Anlatım | Zayıf | 13 | 13.38 | 3.71 | 1.19 | 0.25 |
| | Başarılı | 13 | 15.00 | 3.19 | | |

*p<0.05

Tablo 34 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme son test puan ortalamalarının sadece dinlediğini anlama alt boyutunda başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken ($t_{(24)}=2.42$, $p<0,05$), sırayla dinleme, konuşma ve sözlü anlatım alt boyutları için ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(24)}=1.15$, $p>0,05$; $t_{(24)}=1.00$, $p>0,05$; $t_{(24)}=1.19$, $p>0,05$).

3.3.2 Öğretmen (Araştırmacı) Değerlendirmesine Dayalı Analizler

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumuna göre, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğretmen formu ile gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirmesi son test alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 35 ve 36’da verilmiştir.

Tablo 35: Deney grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile araştırmacı değerlendirmesi son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Son Test | Başarı Durumu | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|------|-------|
| Dinleme | Zayıf | 8 | 15 | 2.78 | 2.82 | 0.01* |
| | Başarılı | 18 | 18.39 | 2.85 | | |
| Konuşma | Zayıf | 8 | 18.75 | 2.55 | 3.24 | 0.00* |
| | Başarılı | 18 | 22.00 | 2.27 | | |
| Dinlediğini Anlama | Zayıf | 8 | 20.00 | 3.29 | 2.79 | 0.01* |
| | Başarılı | 18 | 23.00 | 2.14 | | |
| Sözlü Anlatım | Zayıf | 8 | 14.87 | 2.59 | 3.05 | 0.00* |
| | Başarılı | 18 | 18.56 | 2.93 | | |

*p<0.05

Tablo 35 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirmesi son test puan ortalamalarının sırayla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(24)} = 2.82, p < 0,05$; $t_{(24)} = 3.24, p < 0,05$; $t_{(24)} = 2.79, p < 0,05$; $t_{(24)} = 3.05, p < 0,05$).

Araştırmacı değerlendirmesi sonucuna göre, başarılı öğrencilerin tüm boyutlarda kendilerini daha olumlu değerlendirdiği ve başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 36: Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile araştırmacı değerlendirmesi son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Son Test | Başarı Durumu | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|------|------|
| Dinleme | Zayıf | 13 | 10.08 | 1.38 | 0.33 | 0.74 |
| | Başarılı | 13 | 10.31 | 2.06 | | |
| Konuşma | Zayıf | 13 | 13.31 | 1.70 | 1.24 | 0.23 |
| | Başarılı | 13 | 14.08 | 1.44 | | |
| Dinlediğini Anlama | Zayıf | 13 | 13.46 | 1.45 | 0.80 | 0.43 |
| | Başarılı | 13 | 12.92 | 1.93 | | |
| Sözlü Anlatım | Zayıf | 13 | 10.46 | 2.63 | 0.16 | 0.87 |
| | Başarılı | 13 | 10.31 | 2.17 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 36 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirmesi son test puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(24)} = 0.74, p > 0,05$; $t_{(24)} = 0.23, p > 0,05$; $t_{(24)} = 0.43, p > 0,05$; $t_{(24)} = 0.87, p > 0,05$).

3.3.3 Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analizler

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumuna göre, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğretmen formu ile gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 37 ve 38’de verilmiştir.

Tablo 37: Deney grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Son Test | Başarı Durumu | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|------|-------|
| Dinleme | Zayıf | 8 | 15.00 | 2.71 | 2.50 | 0.02* |
| | Başarılı | 18 | 18.17 | 3.09 | | |
| Konuşma | Zayıf | 8 | 18.37 | 3.00 | 3.16 | 0.00* |
| | Başarılı | 18 | 21.86 | 2.40 | | |
| Dinlediğini Anlama | Zayıf | 8 | 19.00 | 3.37 | 3.60 | 0.00* |
| | Başarılı | 18 | 22.97 | 2.20 | | |
| Sözlü Anlatım | Zayıf | 8 | 14.44 | 2.35 | 3.07 | 0.00* |
| | Başarılı | 18 | 18.11 | 2.98 | | |

*p<0.05

Tablo 37 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puan ortalamalarının sırayla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(24)}=2.50$, $p<0,05$; $t_{(24)}=3.16$, $p<0,05$; $t_{(24)}=3.60$, $p<0,05$; $t_{(24)}=3.07$, $p<0,05$).

Gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre, başarılı öğrencilerin tüm boyutlarda kendilerini daha olumlu değerlendirdiği ve başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 38: Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Son Test | Başarı Durumu | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|------|------|
| Dinleme | Zayıf | 13 | 10.00 | 1.43 | 0.39 | 0.70 |
| | Başarılı | 13 | 9.77 | 1.55 | | |
| Konuşma | Zayıf | 13 | 13.15 | 1.56 | 0.78 | 0.44 |
| | Başarılı | 13 | 13.61 | 1.46 | | |
| Dinlediğini Anlama | Zayıf | 13 | 13.08 | 1.44 | 0.61 | 0.54 |
| | Başarılı | 13 | 12.65 | 2.02 | | |
| Sözlü Anlatım | Zayıf | 13 | 10.27 | 2.49 | 0.00 | 1.00 |
| | Başarılı | 13 | 10.27 | 2.01 | | |

*p<0.05

Tablo 38 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puan ortalamalarının tüm alt boyutlarında başarı durumuna göre anlamlı farklılık

göstermediği görülmektedir ($t_{(24)}=0.39, p>0,05$; $t_{(24)}=0.78, p>0,05$; $t_{(24)}=0.61, p>0,05$; $t_{(24)}=1.00, p>0,05$).

Araştırmanın bu alt problemi kapsamında elde edilen verilere göre; Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulama sonunda dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini daha fazla geliştirdiğini göstermektedir. Bu uygulamada Türkçe dersinde başarısız olan öğrenciler kendilerini zayıf olarak algımlarken başarılı olan öğrenciler zayıf öğrencilere göre kendilerini daha başarılı olarak görmektedir. Yani bu çalışmanın, başarılı öğrencilere daha fazla hizmet ettiği söylenebilir. Bu sonuç dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerindeki gelişimin, Türkçe dersi başarısı ile paralellik gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu, Sever (1995), Wiedner (1982) ve Tuckman'ın (2002) araştırma sonuçlarıyla benzer nitelikteyken Ünsal (2007)'in araştırması sonucuna göre farklılık göstermektedir. Sever (1995:15), okul başarısının dinleme becerisiyle ilişkili olduğunu belirtmiş, Wiedner (1982) öğretmenin her gün on dakika kitap okuduğu dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama puanlarının arttığını ortaya koymuştur. Tuckman (2002) gerçekleştirdiği deneysel araştırmada karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin yüz yüze ortamda dersi alanlara göre not ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünsal (2007) ise gerçekleştirdiği araştırma sonunda, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre anlamlı bir fark bulmamıştır.

Rivers ve Temperley'e göre (1978) diğer becerilerin aksine dinleme becerisi doğrudan gözlenemeyen içsel bir süreçtir. Özbay (2005) dinlemeyi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak katıldığı bir etkinlik olarak nitelemektedir. Dinleme becerisinin ölçülüp değerlendirilmesi süreci daha karmaşık olduğunu, öğrencinin dinliyor gibi görünüp aslında okunanların ve söylenenlerin hiç birisini dinlemiyor olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenin elinde öğrencinin dinlediğine dair somut hiçbir şey olmadığını, genel anlamda, dinleme ve anlama zihinsel bir faaliyet olduğu için dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirme süreci oldukça zor ve karmaşık olduğuna işaret etmektedir.

Sever (1997:11) bir kişinin toplum içinde olduğu sürenin % 42'sini dinlemekle geçirdiğini, okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5 - 4 saat dinlediğini, okul

başarısının da öğrencinin dinleme ve dinlediğini anlama becerisine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Akyol (2006:1) insanlar okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcamadıklarını; Özbay (2005:14) da, dil becerileri arasında en çok kullanılan dinleme becerisinin aynı zamanda kişiyi başarıya götüren becerilerin başında geldiğini belirtmektedir.

3.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Deney grubundaki öğrencilerin erişim puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt problemi yanıtlamak için öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki fark belirlenerek erişim puanları elde edilmiştir. Daha sonra, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gözlemlere (öz değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi) ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonunda, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere “bağımsız gruplar için t testi” yapılmıştır. Analiz sonunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.4.1 Öz Değerlendirmeye Dayalı Analiz

Deney ve kontrol gruplarında, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: Deney ve kontrol gruplarında öz değerlendirme erişimi puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Erişimi | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|-------|-------|
| Dinleme | Deney grubu | 26 | 6.81 | 2.08 | 10.30 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.19 | 2.53 | | |
| Konuşma | Deney grubu | 26 | 6.54 | 1.82 | 11.35 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.31 | 2.13 | | |
| Dinlediğini Anlama | Deney grubu | 26 | 7.92 | 2.06 | 12.49 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 1.00 | 1.94 | | |
| Sözlü Anlatım | Deney grubu | 26 | 7.00 | 2.42 | 3.99 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 3.77 | 3.35 | | |

*p<0,05

Tablo 39'daki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme alt boyutlarından elde edilen erişimi puanları arasında tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(50)}=10.30$; $p<0,05$, $t_{(50)}=11.35$; $p<0,05$, $t_{(50)}=12.49$; $p<0,05$, $t_{(50)}=3.99$; $p<0,05$). Tüm boyutlarda deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu için çıkan farkın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

3.4.2 Öğretmen (Araştırmacı) Değerlendirmesine Dayalı Analiz

Deney ve kontrol gruplarında, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğretmen formu ile gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirme erişimi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40: Deney ve kontrol gruplarında araştırmacı değerlendirme erişimi puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Erişimi | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|-------|-------|
| Dinleme | Deney grubu | 26 | 7.58 | 2.08 | 11.66 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.54 | 2.27 | | |
| Konuşma | Deney grubu | 26 | 7.77 | 1.66 | 15.05 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.62 | 1.77 | | |
| Dinlediğini Anlama | Deney grubu | 26 | 9.42 | 2.67 | 13.30 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.73 | 1.99 | | |
| Sözlü Anlatım | Deney grubu | 26 | 6.73 | 2.14 | 9.74 | 0.00* |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.15 | 2.69 | | |

*p<0,05

Tablo 40'taki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğretmen formu ile gerçekleştirilen araştırmacı değerlendirmesi alt boyutlarından elde edilen erişim puanları arasında tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(50)}=11.66$; $p<0,05$, $t_{(50)}=15.05$; $p<0,05$, $t_{(50)}=13.30$; $p<0,05$, $t_{(50)}=9.74$; $p<0,05$). Tüm boyutlarda deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu için çıkan farkın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

3.4.3 Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analiz

Deney ve kontrol grubunda, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğretmen formu ile gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41: Deney ve kontrol gruplarında gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme erişim puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Erişim | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------------|---------------|----|-----------|------|-------|------|
| Dinleme | Deney grubu | 26 | 7.84 | 2.32 | 12.80 | 0.00 |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.48 | 1.80 | | |
| Konuşma | Deney grubu | 26 | 8.15 | 2.09 | 13.42 | 0.00 |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.69 | 1.91 | | |
| Dinlediğini anlama | Deney grubu | 26 | 9.63 | 2.78 | 13.04 | 0.00 |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.88 | 2.00 | | |
| Sözlü anlatım | Deney grubu | 26 | 6.73 | 2.12 | 10.16 | 0.00 |
| | Kontrol grubu | 26 | 0.46 | 2.33 | | |

* $p<0,05$

Tablo 41'deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği – öğretmen formu ile gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme alt boyutlarından elde edilen erişim puanları arasında tüm boyutlarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(50)}=12.80$; $p<0,05$, $t_{(50)}=13.42$; $p<0,05$, $t_{(50)}=13.04$; $p<0,05$, $t_{(50)}=10.16$; $p<0,05$). Dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları kontrol grubundaki

öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu için çıkan farkın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu alt problemi kapsamında elde edilen verilere göre; öz değerlendirme, öğretmen (araştırmacı) değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre, dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin erişim puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkinliklerin, dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerileri bakımından etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun, araştırmanın birinci alt probleminde elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

3.5 ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamında ne kadar etkileşim kurmuştur?” olarak belirlenmiştir.

Karma öğrenme ortamının çevrim içi boyutu, bu çalışma için düzenlenmiş olan www.dinleizleanlat.com adresli internet sitesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamında paylaşılan etkinlikler, yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler doğrultusunda düzenlenmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerden, paylaşılan ses kaydını dinledikten ya da videoyu izledikten sonra, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik verilen görevleri yerine getirmeleri ve belirlenen yeterlikler bakımından kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, diğer arkadaşlarının paylaşımlarını dinleyerek/izleyerek, onların paylaşımlarına yönelik görüş bildirme fırsatı da sunulmuştur.

www.dinleizleanlat.com adresli çevrim içi ortam, “Sözcüklerin Sakladıkları, Tılsımlı Sayılar, Doğanın Sırları, İnsan Neler Yaptı, Sanatın Gücü, Bedenimizin Gücü” olmak üzere toplam altı ders ve her derste “Dinle, İzle, Anlat” bölümlerindeki etkinliklere ait görevler için öğrencilerin video ya da ses kaydı olarak verdiği yanıtlar, diğer arkadaşlarının paylaşımlarına yönelik ses kaydı ya da video biçiminde yaptıkları yorumlar ve öz değerlendirme sorularına verdikleri yanıtlardan oluşan çevrim içi

öğrenme ortamı kayıtları incelenmiştir. Çevrim içi ortamda dersler ile temalara göre paylaşılan etkinlik sayısı ve her etkinliğe yönelik öğrencilerin ses kaydı ya da video olarak paylaşım sayıları Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42: Çevrim içi öğrenme ortamındaki etkinlikler ile öğrenci paylaşımlarının derslere ve temalara göre dağılımı

| Dersler | Sözcüklerin Sakladıkları | | Tılsımlı Sayılar | | Doğanın Sırları | | İnsan Neler Yaptı? | | Sanatın Gücü | | Bedenimizin Gücü | | Toplam | |
|----------------|--------------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Etkinlik Sayısı | Paylaşım Sayısı | Etkinlik Sayısı | Paylaşım Sayısı | Etkinlik Sayısı | Paylaşım Sayısı | Etkinlik Sayısı | Paylaşım Sayısı | Etkinlik Sayısı | Paylaşım Sayısı | Etkinlik Sayısı | Paylaşım Sayısı | Etkinlik Sayısı | Paylaşım Sayısı |
| Temalar | | | | | | | | | | | | | | |
| Dinle | 3 | 13 | - | - | 2 | 16 | 2 | 5 | 1 | 60 | 1 | 5 | 9 | 99 |
| İzle | 3 | 30 | 1 | 7 | 1 | 11 | 2 | 13 | 1 | 5 | 1 | 4 | 9 | 70 |
| Anlat | 4 | 20 | 1 | 6 | - | - | 3 | 4 | 1 | 5 | - | - | 9 | 35 |
| Toplam | 10 | 63 | 2 | 13 | 3 | 27 | 7 | 22 | 3 | 70 | 2 | 9 | 27 | 204 |

Tablo 42’de görüldüğü gibi, çevrim içi ortamda “dinle” , “izle” ve “anlat” temalarının her birinde dokuz etkinlik olmak üzere toplam 27 etkinlik paylaşılmıştır. Öğrenciler; “dinle” temasında 99, “izle” temasında 70 ve “anlat” temasında 35 olmak üzere toplam 204 paylaşımında bulunmuştur.

Dinle, izle ve anlat temalarında eşit sayıda etkinlik paylaşılmış olmasına karşın öğrenciler en fazla dinle temasında, en az ise anlat temasında paylaşım yapmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin daha önce yalnızca dinleme becerisine yoğunlaşan etkinliklerle karşılaşmadıkları ve çevrim içi ortamda dinleme becerisi ile ilgili paylaşılan etkinliklerin diğerlerine göre öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği düşünülerek bu türde daha fazla paylaşım yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan öğrencilerin anlat temasındaki paylaşım sayısının, diğer iki temanın yaklaşık yarısı kadar olması ise dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin çevrim içi ortamda konuşma yerine dinleme ve izlemeyi daha çok tercih ettiği biçiminde yorumlanabilir.

Çevrim içi öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerdeki öğrenci paylaşımlarından bazıları yazılı biçime dönüştürülerek aşağıda verilmiştir:

“Bu bir yağmur sesidir.”

“Bence bu akan şelale ve şimşek sesi.”

“Yağmur sesi, gök gürültüsü, insan çığlığı ve alkış sesi.”

“Bunun başlangıcında mutlu oldum, ortasında gök gürültüsü başladığında biraz endişelendim, sonundaki insanların bağrıışmaları beni korkuttu.”

“İlk önce yağmur yağıyordu, sonra insanlar alkışlamaya başladı. Ondan sonra da gök gürlledi. Bunu düşünmemi sağlayan ipuçları, çünkü bana bunu hatırlattı.”

“Bu ses bana yaz tatilimi hatırlattı. Çünkü gittiğimiz yerde her zaman yağmur yağıyordu.”

“Yağmur sesi olabilir. Yağmurun oluşmasının nedeni ise şimşeklerin çakması olabilir. Böyle düşünmemin sebebi, pıt pıt sesleri.”

“Ben dinlediğim sesin ilk başında, bu sesin rahatlatıcı bir etkisi olduğunu düşündüm. Ortasında bu sesin garip bir ses olduğunu düşündüm. Sonunda ise bu sesin yağmur sesi olduğunu düşündüm. Hissettiğim duygular beni rahatlattı.”

“Bence bu yağın yağmurun, yağın dolunun sesi, cızırdayan yağın ve şimşek çakmasının sesi olabilir.”

“Bu kaydı dinlerken merak ettim.”

“Yağmur sesi olduğunu düşündüm. Çünkü kışın yağın yağmur sesini çok dinlediğim için yabancı gelmedi. Bana sonbahar ve kışı hatırlatıyor. Çünkü sonbahar ve kışta çok yağmur yağar. Başında üşüdüm, aklıma düşen yapraklar geldi, ancak sonlara doğru aklıma sıcak bir çay geldi ve ısındım.”

“Ben de .. arkadaşına katılıyorum. Benim de böyle bir şaşkınlığım oldu. İnsanlar ellerini şıklatarak yani ben yapamıyorum. Yani nasıl yağmur sesi çıkardıklarını anlayamadım. Ben de ilk başta yağmur sesi çıkardıklarını sanmışım. Ben biraz üzüldüm çünkü tahminim yanlış çıkmıştı. Baktım bir arkadaşım da benim tahminim çıkmış. Yağmurun yere vurma sesi diye düşünmüştüm ama birçok insanın orkestra şeklinde parmak şıklatma, davul çalma gibi sesleriymiş. Onun dışında videoyu izlerken, müzik dersinde işime yarayacak bir videoydu.”

“Benim söylediğim sonuç tahmin ettiğim gibi çıkmadı. Kaydı dinlerken şaşırdım. Çünkü insanların sadece ellerini kullanarak yağmur sesine benzer bu sesi çıkarmaları beni şaşırttı.”

“Dinleme sürecinde kulaklarımdan başka gözlerimi ve beynimi kullandım..”

“Okuyucu, ördeğin yapmaya çalıştığı seslerde sesini yükseltip alçalttı. Yine ördeğin çıkarmaya çalıştığı sesleri söylerken birazcık üstüne basa basa söyledi.”

“Dinlerken mutlu oldum ve kendimi rahat hissettim. Hissettiğim duygular dinlememi etkiledi, güldüm.”

“Şiirdeki resimlerin bazıları şiire uygun, bazıları ise uygun değil. İlk baştaki adam resmi uygun değil. Çünkü bu şiirde bir tane adam anlatmıyor. Resimler ve müzik beni mutlu etti.”

“Buna benzer bir müzik kullanırdım. Bir tane gökyüzü resmi, uçurtma, gökyüzü resmi çizen biri, bir de dalga resmi kullanırdım.”

“Bu söz hep mutluluk dolu bir ses tonuyla söylendi.”

“Müzik çok eğlenceli, resimler de beni çok güldürüyor çünkü çok eğlenceli.”

“Şiir okurken vurgu ve tonlamama dikkat etmeye çalıştım. Biraz da duraklamamaya çalıştım. Kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalıştım.”

“Bu şiiri seçmemin nedeni, çok iyi öğrendim, bu şiirde çok başarılıydım hatta arkadaşlarıma okuduğumda beni alkışladılar. Öğretmenim de çok beğendi.”

Bence bütün sınıf eşit güzellikte okuyor ama yine de ben birini seçecek olursam ...'yı seçerim. Çünkü o çok iyi şiir okuyor. Ama vurgu ve tonlamaya çok dikkat etmiyor. “

“Kardan adam pespembe şapkalı, pespembe atkılı, pespembe eldivenleri var. Diğer kardan adam simsiyah şapkalı, yemyeşil atkılı, yemyeşil eldivenlidir.”

“Dinlemenin başında mutlu oldum, dinlemenin ortasında şaşırdım, dinlemenin sonunda üzüldüm.”

“Ben burada penguen sesi, birazcık ördek sesi, zıplama sesi duydum.”

“Ben ..'nın söylediklerine katılmıyorum. Çünkü ördek sesi yoktu, kanat çırpma sesi de vardı.”

“Ben penguenlerin uçtuğunu biliyordum ama bu filme göre uçamıyorlarmış ve oradaki adamın Antarktika’ya gitmesine de inanmadım.”

“Dinlemenin başında biraz güldüm, çünkü penguenler öyle uçunca biraz komiğime gitti. Adamda öyle bir yüz vardı ki, yani gülmek mümkün değil. Çok güzel bir videoydu, çok eğlendim. Çok komik bir videoydu. Dinlemenin sonunda bile güldüm. Dinleme boyunca güldüm.”

“Öfkeliyse öfkeli, mutluyorsa mutlu bir ses tonuyla konuşuldu.”

“Burada arslan vardı, kuş vardı, at vardı, bir de keçi vardı galiba. Ben sesleri dinlerken biraz irkildim, bir sestem hemen başka bir sese geçiyordu.”

“Ben bu ses kaydında ördek, civciv, ayı, eşek, at, inek, tavuk ve horoz sesi duydum. Bu ses kaydı bana biraz gülünç geldi. Çünkü horozun sesi, atın eğilmesi, ineğin mölemesi, yani ilk defa duydum bu seslerde. İyi ki böyle bir site açılmış. Bunlar sayesinde gelecekte daha iyi bir meslek düşünebilirim.”

“Sınıfta dinlediğimiz metinde de, burada dinlediğim metinde de Albert Einstein’ın okula gitmek istemediği, okula gitmek istemediğine rağmen bilim dünyasına çok fazla katkıda bulunduğunu öğrendim.”

“Albert Einstein çok zeki ama çocukluğunda içine kapanmış, ailesinin ondan kuşku duyduğu bir çocuktü. Okulu sevmeyen bir çocuktü. Sürekli babasına okula gitmesem ne olur, diye sözler söyleyen bir çocuktü.”

“Ben oradaki kahramanları çok sevdim, komiklerdi.”

“Fabrikalar atıklarını denize boşaltmamalı. Fabrikalar filtre kullanmalı. Bu kirlilik denizlerimizdeki canlıları öldürüyor. Ağaçlar kesilmemeli. Ağaçlar kesilince oksijenimiz azalıyor. Hayvanlar yuvasız kalıyor.”

“Aslında çok haklı olabilirsin, ben bunu hiç düşünmemiştim.”

“Çizgi filmi komik buldum. Bu çizgi filmi komik yapanlar karakterler, karakterleri seslendiren adam, karakterleri çizen adamdı. Bu video çok güzeldi, çok komikti.”

“Bence bu çizgi film çok komik. Çünkü Sünger Bob şarkı söylerken çok komik bir ses tonu çıkarıyor ve Sünger Bob’un başkalarını sinir etmesi çok komik bir durum yaratıyor. Bence bu çizgi filmin konusu da Sünger Bob’un bazı kişilerle anlaşması ve anlaşamaması.”

“Sünger Bob filmindeki kişileri şöyle ilişkilendirerek yorumluyorum; olaylar hep birbirine bağlı, Sünger Bob ilk önce bir hayal görüyor, bu hayalin gerçekleşeceğini biliyor. Sonra arkadaşlarına gidiyor. Böyle ilişkilendiriyorum. Önceki bilgilerim arasında bir kronolojik sıra bilgisi var..”

“Dinlemeyi sadece kulaklarımızla yapabiliriz. Bu çok dikkatli bir dinleme gerçekleştirmez. Ama beynimizle dinlersek konuşmacının bize ne demek istediğini daha iyi anlarız. Ellerimizle dinlemek istersek elimizde bir şey olmamalı ve parmaklarımızla oynamamalıyız. Ayaklarımızla da dinleyebiliriz. Bunun sebebi ayaklarımızı yere vurmazsak daha iyi konsantre olabileceğimizdendir. Bunun dışında gözlerimizle de dinleriz, dinleyicinin gözlerine bakarız. Böylece tüm vücudumuzla dinlemek mümkündür. Sırtımızı geriye yaslayıp dik oturursak, bu hem bizim dikkatimizi uyandırır hem de konuşmacıya saygımızı gösterir.”

4. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak getirilen öneriler sunulmuştur.

4.1. SONUÇ

Yapılandırmacı karma öğrenme ortamının, dinleme ve konuşma becerilerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Yapılandırmacı karma öğrenme ortamında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Yapılandırmacı karma öğrenme ortamında yürütülen dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirici etkinliklerin; öz değerlendirmeye göre en çok dinlediğini anlama, öğretmen değerlendirmesine göre en çok konuşma ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre en çok dinleme becerisini geliştirdiği saptanmıştır.
- Öğretmen değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonuçları dikkate alındığında, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında uygulanan dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirici etkinliklerin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel özellikleri yanı sıra duyuşsal özelliklerini de geliştirdiği tespit edilmiştir.
- Yapılandırmacı karma öğrenme ortamında yürütülen dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirici etkinliklerin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde en az gelişim sağladığı boyutun sözlü anlatım boyutu olduğu belirlenmiştir.

- Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulama sonunda dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Bu uygulamada Türkçe dersinde başarısız olan öğrenciler kendilerini zayıf olarak algılayan başarılı olan öğrenciler zayıf öğrencilere göre kendilerini daha başarılı olarak görmektedir. Yani bu çalışma, başarılı öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye daha fazla katkı sağlamıştır.
- Öz değerlendirme, araştırmacı değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme olmak üzere her üç türdeki değerlendirme sonucuna göre; dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin erişim puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmadaki yapılandırmacı karma öğrenme ortamının çevrim içi boyutunun yürütüldüğü www.dinleizleanlat.com adresli çevrim içi ortamda “dinle”, “izle” ve “anlat” temalarında eşit sayıda etkinlik paylaşılmış olmasına karşın öğrencilerin en fazla dinle temasında, en az ise anlat temasında paylaşım yaptıkları belirlenmiştir.

4.2. ÖNERİLER

Yapılandırmacı karma öğrenme ortamının, dinleme ve konuşma becerilerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir. Geliştirilen öneriler, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirmeye ve daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalara göre sınıflandırılarak aşağıda sunulmuştur.

4.2.1 Dinleme ve Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye özen göstererek planlı ve programlı biçimde etkinlikler hazırlanmalıdır.

- Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkinliklerde bu becerilerin bilişsel boyutu yanında duyuşsal boyutu da dikkate alınmalıdır.
- Yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler, çevrim içi öğrenme ortamıyla desteklenerek, yani karma öğrenme ortamında uygulanabilir.
- Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirileceği karma öğrenme ortamı (yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamı) yapılandırmacı yaklaşıma uygun nitelikte düzenlenmelidir.
- Dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde, öğrencilerin bu becerilerin dışındaki becerilere de bağlı kalarak cevap vermelerine neden olacak her türlü dış etken kontrol edilmelidir.
- Dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde bu becerilerin bilişsel boyutu yanında duyuşsal boyutunun da uygun biçimde ölçülerek değerlendirileceği uygulamalara başvurulmalıdır.
- Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde hem öğrenciler kendilerini, hem de öğretmen öğrencilerin gelişimini değerlendirmelidir.
- Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme etkinlikleri belirli bir ders ile sınırlanmadan, çevrim içi öğrenme ortamındaki farklı derslerde olduğu gibi, bu becerileri geliştirici etkinliklere tüm derslerde yer verilmelidir.

4.2.2 Daha Sonra Gerçekleştirilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Yapılandırmacı karma öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin; öz değerlendirmeye göre en çok dinlediğini anlama, öğretmen değerlendirmesine göre en çok konuşma ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre en çok dinleme becerisini geliştirmesinin nedenleri incelenebilir.

- Yapılandırmacı karma öğrenme ortamında uygulanan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinliklerin, dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki kalıcılık durumu incelenebilir.
- Yapılandırmacı karma öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgisi ve katılımı ile arkadaşlarıyla etkileşimine etkisi incelenebilir.
- İlköğretim öğrencilerine yönelik hazırlanan karma öğrenme ortamı, farklı bağlamlar kapsamında (farklı beceriler ya da dersler gb.) uygulanabilir.
- Karma öğrenme ortamında dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler farklı öğrenci gruplarında (lise, üniversite gb.) uygulanabilir.
- Yapılandırmacı karma öğrenme ortamında öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinliklerin, bu araştırmadaki süreden daha uzun ve daha fazla öğrencinin katılımıyla uygulandığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Yapılandırmacı karma öğrenme ortamında dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici uygulama, dinleme ve konuşma becerisini geliştirici farklı yöntem ve teknikler ile karşılaştırılabilir.
- Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı yöntemler ya da uygulamalar geliştirilebilir ve bunların etkililiği incelenebilir.
- Dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimiyle ilgili deneysel çalışmalar artırılmalı ve desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Abbott, Martin L., Jefferey T. and Baker B. Duane. (2003). Constructivist teaching and student achievement: the results of a school-level classroom observation study in Washington. Technical Report, ERIC Document. ED 481694.
- Abdal-Haqq, I. *Constructivism in teacher education: considerations for those who would link practice to theory*. <http://www.ericdigests.org/1999-3/theory.htm> (Erişim Tarihi: 15.09.2011)
- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: bir eylem araştırması*. Sabancı Üniversitesi, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı.
- Akkoyunlu, B., Soylu, M.Y. (2007). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, Article:3.
- Akpınar, B., Aydın, K., (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*. (32) 144.
- Akpınar, E. , Ergin Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64. <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 08.02.2012)
- Aksakal, Ö. D. (2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin anadili (Türkçe) eğitimine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H.(2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. (3. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altun, A.; Gülbahar, Y. ve Madran, O. (2008). Use of a content management system for blended learning: perceptions of pre-service teachers. *TOJDE/ Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(4)138-153.
- Anderson, A. ve Lynch, T. (1993). *Listening* (4th Impression). USA: Oxford University Press, Oxford.
- Applefield, J.M., Huber, R. ve Moallem, M. Constructivism in theory and practice: toward a better understanding. *High School Journal*, 84 (2) 19-35.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010).Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39)32-43.
- Arslan, A. ve Şahin-Yanpar, T. (2004). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin duyuşsal öğrenmelerine etkisi. XII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*. (06-09 Temmuz, İnönü Üniversitesi). Ankara: Öncü Basımevi.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim*, (147)50-53.
- Aşkar A.H., Ergin, Ö. ve Akpınar, E. (2003). *Yapısalcı kurama örnek bir uygulama*. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t58d.pdf (Erişim Tarihi: 12.09.2011).
- Aşkun, C. (2007). *Relationships between students' level of effort and course perceptions in a blended learning environment*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Indiana University Department of Instructional Systems Technology. Indiana.

- Atam, O. (2006). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı olarak fen ve teknoloji dersi ısı-sıcaklık konusunda hazırlanan yazılımın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ayas, A. P ve diğerleri. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi.* (Editör: Salih Çepni) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Baki, A. ve Bell, A. (1997). *Ortaöğretim matematik öğretimi.* Ankara: YÖK.
- Barın, M. (1997). *Dinleme ve konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili bölümlerinde uygulanışı.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (28-29), 17-22.
- Barker, L. L., (1971). *Listening behaviour*, USA. Prentice Hall, Inc.
- Baviskar, S. N., Hartle R. T., Whitney T. (2009). Essential criteria to characterize constructivist teaching: Derived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. *International Journal of Science Education* 31(4) 541–550.
- Başaran, M., Erdem, İ. (2009) Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (17) 743 – 754.
- Bernard, M., Mills, T., Frank ve J., McKown, (2001). Which Fonts Do Children Prefer to Read Online?, *Usability News*, 3, 1. <http://psychology.wichita.edu/surl/usabilitynews/31/fontJR.asp>.
- Bitlis, Ö. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin bağımsız öğrenme becerileri ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1993). *In Search of Understanding: The case for constructivist classrooms.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Brooks, J. G. ve Brooks, M. J. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. New York, USA: Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, D. G. (2001). Hybrid courses are best. *Syllabus: New Dimensions in Education Technology*. <http://campustechnology.com/articles/38645/> (Erişim Tarihi:07.02.2012)
- Buzan, T. (2001). *Aklını en iyi şekilde kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturma yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cansız, M. (2002). *Yapısalcı öğrenme yaklaşımıyla model kullanmanın öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına ve genelleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Canbulat, M., Çelenk, S. ve Canbulat, A. K. (2004). *Almanya ve Türkiye İlköğretim Okullarının Anadil Öğretiminde Konuşma ve Dinleme Becerilerine Yaklaşımları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (6-9 Temmuz 2004). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Castori, P.,ve Potter, W. (1996). Constructivist teaching methods, student attitudes, and scientific habits of mind: An investigation of relationships. <http://education.ucdavis.edu/cress/grants/sample.html> (Erişim Tarihi: 24.10.2011).
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Cheek, D. W. (1992). *Thinking constructively about science technology and society education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Cohen, H. S.(2003). *An introduction to child language development*. New York:Addison Wesley Longman.
- Cunningham, D. J. (1991). In Defense Of Extremism. *Educational Technology*, 31 (9) 26-27.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetiz, İ. D. (2006). *Çevrim içi öğretim geleneksel öğretimin harmanlandığı bir derste öğrenci öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, O, Teyfur, E., Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(11) 47-64.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (2).
- Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı. *Dil Dergisi*. Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları. (29) 64.
- Dabbagh, N., Banan-Ritland, B. (2005). *Online Learning concepts, strategies and applications*. Upper Saddle Riv, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Delialioğlu, Ö. ve Yıldırım, Z. (2008). Design and development of a technology enhanced hybrid instruction based on MOLTA model: Its effectiveness in comparison to traditional instruction. *Computers & Education*. (51)474–483.
- Demirel, Ö. (2001). *Öğretimde yeni yaklaşımlar: öğretimde planlama ve değerlendirme*. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (3. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. (5. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dervişoğlu, İ. (2004). *Güzel ve etkili konuşma-kurallar, egzersizler, metinler*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. (Editör: Ali Şimsek), *Sınıfta Demokrasi*, Ankara:Eğitim Sen Yayınları. www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc (Erişim Tarihi: 25.01.2012)
- Dethlefs, T. M. (2002). Relationship of constructivist learning environment to student attitudes and achievement in high school mathematics and science. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3059944> (Erisim Tarihi: 23.02.2012).
- Duker, S. (1963). Doctoral dissertations on listening. *Journal of Communication*, 13 (2) 106-117.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci kademedede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2) 261-286.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7) 185-204.
- Dorman, J. P. (2000). Associations between clasroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, (4) 243–257.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype, *E-Learning*. 3(3) 54-54. [http://www3.ibm.com/software/mindspan/distlrng.nsf/89297bbbe911d2788525674c00675635/20630ec43b8dbb4985256b810060561e/\\$FILE/Blended%20Learning%20Feb%202002.pdf](http://www3.ibm.com/software/mindspan/distlrng.nsf/89297bbbe911d2788525674c00675635/20630ec43b8dbb4985256b810060561e/$FILE/Blended%20Learning%20Feb%202002.pdf). (Erişim Tarihi: 17.10.2011)
- Duffy, Thomas M., David H. Jonassen. (1992). *Constructivism: new implications for instructional technology. constructivism and the technology of instruction: a conversation*. (Ed. M. Thomas Duffy, H., David, Jonassen). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publisher: 1-16.

- Dündar, S. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırıcılığı özellikler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel. Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23) 81-87.
- Erdem, M. (2008). The effects of the blended teaching practice process on prospective teachers' teaching self - efficacy and epistemological beliefs. *Eğitim Araştırmaları*, (30) 81-98.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/mv01s01a.htm> (Erişim Tarihi: 21.009.2011).
- Ergenç, İ. (1994). Türkiye'deki anadil sorunu. *Dil Dergisi*. Kasım,12-15.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi iletişim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H., Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 136(2).
- Eunjoo, O.H. (2006). *Current practices in blended instruction*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Knoxville:The University of Tennessee.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). New York: Mac Graw Hill, Inc.
- Friedman, J. S. ve Ansley, T. N. (1990). The influence of reading on listening test scores. *Journal of Experimental Education*, 58 (4).
- Garrison, D.R., Hanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95-105.

- Gedik, N. (2010). *Karma öğrenme ortamı kullanımı üzerine tasarım tabanlı bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33)135-145.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Graff, M. 2006. The importance of online community in student academic performance. *The Electronic Journal of e-Learning*, (2) 127-132.
- Gray, A., (1997). Constructivist teaching and learning. *SSTA Research Centre Report*.
- Grugeon, E., Dawes, L., Smith, C., Hubbard, L. (2005). *Teaching speaking & listening in the primary school*, London:David Fulton Publishers Ltd.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2004). Öğretme öğrenme sürecinde yeni yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1) 25-51.
- Gündüz, O. (2007). *Konuşma eğitimi*. (Editörler: Ahmet Akkılıç ve Hayati Akyol). İlköğretimde Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.(93-102).
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürol, M. (2002). Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi. <http://www.manas.kg/pdf/sbdf7/Gurol.pdf> (Erişim Tarihi: 20.11.2011).
- Gürol, M. ve Atıcı, B. (2001). Nesnelci öğretim yaklaşımlarından oluşturmacı öğrenme yaklaşımlarına doğru internet tabanlı uzaktan eğitime yönelik gelişimsel bir model önerisi. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Bildiriler Kitabı*, 177-183.

- Gürol, M. ve Tezci, E. (2001). Teknolojik öğrenme çevrelerinin tasarımı: oluşturmacı bir yaklaşım. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferans ve Sergisi*, Sözlü Bildiri, Ankara.
- Gürsul, F. (2008). *Çevrim içi ve yüz yüze problem tabanlı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hanley, S. (1994). On constructivism. Maryland for teacher preparation, College Park, MD. <http://www.towson.edu/csme/mctp/Essays/Constructivism.txt> (Erişim Tarihi: 29.09.2011)
- Hawkins, D. (1995). *Part 2. Constructivism: some history, The content of science: a constructivist approach to its teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- Herrington, J., ve Standen, P. (2000). Moving from an instructivist to a constructivist multimedia learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 9(3), 195 - 205.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, B. ve Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. (1).
- Jonassen, D. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 36(9) 28-33.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In Ed. C. M. Reigeluth (Ed.) *Instructional-Design Theories and Models*. (2) 215-239). London:Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., ve Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructive perspective*. New York: Prentice-Hall Inc.

- Kabapınar, F. (2003). Oluşturmacı anlayışı yansıtması açısından Türk ve İngiliz fen bilgisi ve kimya ders kitaplarındaki görsel öğeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25) 119-126.
- Kamii, C. Rummelsburg, J. ve Kari, A. (2005). Teaching Arithmetic to low-performing, low- first graders. *The Journal of Mathematical Behavior*, (24) 39-50.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara:Engin Yayınları.
- Kaplan, H. (2003). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, E. ve KAPLAN, G. (1970). *The prelinguistic child' in J. Eliot (ed.): Human Development and Cognitive Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20)191-192.
- Kara, Y. ve Özgün-Koca, S. A. (2004). Buluş yoluyla öğrenme ve anlamlı öğrenme yaklaşımlarının matematik dersinde uygulanması: iki terimin toplamının karesi üzerine iki ders planı. *İlköğretim online*, 3 (1) 2-10. <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 16.12.2011).
- Karababa, Z. C. ve Dilçin, Ş. (2002). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme-anlama becerisini geliştirme (A.Ü. TÖMER sınıflarında dinleme-anlama becerisini geliştirme). *5. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (49-60). (9-10 Mayıs 2002), Antalya: Side-Çolaklı.
- Karakuş, İ. (2005).. *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Can Yayınları, 2005.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadeniz, Ş. ve Uluyol, Ç. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: Öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1)60-84.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde iletişim dili*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Khine, M.S., Lourdasamy, A. (2003). Blended learning approach in teacher education: combining face-to-face instruction, multimedia viewing and online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 671–675.
- Kılıç, G.B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (7) 22.
- King, K. P. (2002). Identifying success in online teacher education and Professional development. *The Internet and Higher Education*, 5(3) 231-246.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Koçoğlu, Ç., Köymen, Ü. (2002). Öğrencilerin Hiperortam Tasarımcısı Olarak Katıldığı Öğrenme Çevresinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi. <http://www.tojet.net/articles/2315.htm> (Erişim Tarihi: 13.09.2011).
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21).
- Kroesbergen, H. L., Luit, V. H., ve Maas, M. J. C. (2004) .Effectiveness of explicit and constructivist mathematics instruction for low-achieving students in the Netherlands. *The Elementary School Journal*, (104) 3.

- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Legge, W. B. (1971). *Listening intelligence and school achievement*. S. Duker (Editör) Listening: Readings II. Scarecrow Press, NJ.
- Lin ve diğerleri. (1996). *Instructional design and developmen of learning communities. An invitation to a dialogue*. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc.
- Ling, J. ve van Schaik, P., 2002, The effect of text and background colour on visual search of Web pages, *Displays*, (23) 223-230.
- Lord, Thomas R. (1997). A comparison between traditional and constructivist teaching in college biology. *Innovative Higher Education*, 21 (3) 198-216.
- Lu, J. (2005). The listening style inventory as an instrument for improving listening skills. *Sino-US English Teaching*, May,(2) 5, 45-50.
- Mantyla, K. (2001). *Blending e-learning*. Alexandria, VA: ASTD.
- Marlowe, B.A. ve Page, M.L. (2005). Foundations of constructivism: forging a way back to the future. *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., ve Rauch, S. (2003). *Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research*. *Social Work Research*, 27(2), 94 - 104.
- Mendelsohn, D. J. (2006). *Learning how to listen using learning strategies*, (editor: Peter Jordens) Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills, Mouton de Gruyter is a Division of Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin.
- Mısırlı, İ. (2003). *Genel iletişim: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moore, M.N. (2005). *Constructivism using group work and the impact of the self-efficacy, intrinsic motivation and group work skills on middle school mathematics*

students. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Capella University, Minnesota.
<http://www.lib.umi.com/dissertations> (Erişim Tarihi: 17.03.2012).

Mutlu E. (1998). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Orhan, F. (2008). Redesigning a course for blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*; 9(1). Article:3.

Orhan, F., Altun, S. S. ve Kablan, Z. (2004). Karma öğrenme (blended learning) yöntemine dayalı bir uygulama öğrenci görüşleri: Yıldız Teknik Üniversitesi örneği. *IV. International Educational Technologies Conference*. Sakarya.

Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 54.

Osguthorpe, R. T., Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3). 227-233.

Ott, K. (2002). Using constructivism in teaching volume. <http://www.sou.edu/education/vlounge/student> (Erişim Tarihi: 11.02.2012).

Ozman, E., Gürbüz, B. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramı ışığında dinleme becerilerinin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik bir örnek. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III 'Yapılandırmacılık ve Eğitimi Yansımaları' Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (140-142). İzmir: Özel Tefvik Fikret Okulları.

Öz. M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara:Anı Yayınları.

Özbay, M. (1997). Türkçe öğretiminde programın önemi. *Çağdaş Eğitim*. (232) 34-35.

Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*, (589).

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri – II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özdemir, A. (2002). *Bilişsel gelişim kuramları ışığında Türkçenin anadil olara öğretiminde yeni yaklaşımlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili öğretimi. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379(27).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A. ve Karayazı, S. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamının ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 711-717, Elazığ.
- Özkan, B. (2001). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün materyal kullanımının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, Ş. G. (2003). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 100–111.
- Palabıyık, M. H. (2004). Bilim ve eğitim paradigmamız üzerine. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9).
- Parlakıyıldız, B. (1998). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin anasınıfı programını uygulamadaki yeterlik dereceleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Parlakıyıldız, H. (2001). Telaffuz ve imla. *Dil Dergisi*. (109) 48-63.
- Pearson, P. D. ve Fielding, L. (1982). Research update: Listening comprehension. *Language Arts*, (59) 617-629.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3) 6-11.
- Preston, R. C. (1962). *Teaching social studies in the elementary school*, New York.

- Richards, J. (2003). Current trends in teaching listening and speaking. *The Language Teacher*. July.
- Richardson, J. C., ve Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1) 68-88.
- Robertson, A.K. (2008). *Etkili dinleme* (çev. E. Sabri Yarmalı). (1. basım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık (constructivism) kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretme*. Ankara:Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. M. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Singh, H. (2002). Achieving Success with blended learning, *Centra White Paper*. <http://www.centra.com> (Erişim Tarihi: 12.10.2011).
- Smith, C. (1992). How can parents model good listening skills? <http://www.indiana.edu.eric>
- So, W. M. (2002). Constructivist teaching in primary science. *Asia Pasific Forum On Science Learning and Teaching*, 3 (1).
- Soeharto, S. (1998). The effects of a constructivist learning environment on grade six student achievement and attitude toward mathematics in Indonesian primary schools. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9911461> (Erişim Tarihi: 17.09.2011).
- Summak, S. (2005). *Akıllı Bebekler Akademisi*. (3. Baskı). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Şahin, A. (2001). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo - ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(1): 178-188.

- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Şaşan H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74 – 75.
- Şimşek, N. (2004).Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, (5) 115-139.
- Taşer, S. (2001). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınları.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde konuşma eğitiminin yeri ve önemi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. (15-18 Ekim 2003). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Temizyürek, F. (2004). Türkçe eğitiminde konuşma eğitiminin yeri ve önemi, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği, (4) 2769–2784.
- Temizyürek, F. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Temur, T. (2001). Dinleme Becerisi. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8*. (Editör: Ayşegül Ataman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Terhart, E., (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?. *Journal Curriculum Studies*, 35(1) 25–44.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *TOJET (The Turkish Online Journal Of Educational Technology)*. 2 (1). <http://www.tojet.net/articles/218.pdf> (Erişim Tarihi: 27.11.2011).
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. California State University. New Jersey:Prentice-Hall Inc.
- Tuckman, B.W. (2002). Evaluating ADAPT: a hybrid instructional model combining web based and classroom components. *Computers & Education*, 39(3), 261-269.

- Turgut, H. (2001). *Fen eğitiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin öğrencide kavramsal gelişime ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22) 59-67.
- Uğur, B. (2007). *Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin başarı, cinsiyet ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Umagan, S. (2007). Dinleme. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: kuramlar ve uygulamalar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1) 67-70.
- Vural, B. (2005). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem, teknik ve etkinlikler*. (3. Baskı) İstanbul: Hayat Yayınları.

- Werff, J.V.D. (2006). Using pictures from magazines. <http://iteslj.org/Techniques/Werff-Pictures.html>. (Erişim Tarihi: 04.10.2011)
- Wetstone, H. S, Friedlander, B. Z. (1974). The effect of live, tv and audio story narration on primary grade children's listening comprehension. *The Journal of Educational Research*, 68 (1) 32-35.
- Wolvin, A. D. Coakley C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, (14) 143-152.
- Wright, A. (1986). *Visual materials for the language teacher*. (8th impression). Essex:Longman Group Ltd.
- Wu, J., Tennyson, R.D., & Hsia, T. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, 55, 155-164.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. (2. basım). 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*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yanpar Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (1) 463-482.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:8.
- Yaşlı, A. (2001). Öğrenmede empatik dinleme ve öğrenme güdülenmesine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının I. Kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Akar, H. (2004). Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> (Erişim Tarihi:13.02.2012).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, M. B. (2009). *Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Young, J. R. (2002). Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online. *Chronicle of Higher Education*, <http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm> (Erişim Tarihi: 24.01.2012)
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine*

etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2004). Yapılandırmacı (Constructivist) öğrenme yaklaşımının öğrencilerin düşünme becerilerine ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile yapılandırmacı öğrenme sürecine ilişkin öğrencilerin tepkileri. <http://erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> (Erişim Tarihi:19.02.20012).

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Yürütücü, A., (2002). Bilişim toplumunda ilköğretim sürecindeki eğitim teknolojileri. *I.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuar Bildirisi*, Sakarya, 5-7-37.

EK 1: Ahtapot ile Gümüş Balığı Öyküsü

Denizlerin dibinde kötü mü kötü bir ahtapot yaşamış. O kadar huysuzmuş ki ne kimseyi sever ne de kimseyi yanına yaklaştırmış. O kadar çok kolu varmış ki kendi bile sayısını bilmezmiş kollarının. Kayaların altına, kumların arasına, çakılların ortasına kollarının birini uzatıverdi mi ne isterse yakalar ağzına atıverirmiş. Balıklar da bu ahtaptan çok korkarlarmış. Nereye kaçacaklarını bilemezlermiş. Nereye gizlenirlerse gizlensinler onun sivri koluyla karşılaşarlarmış.

Günlerden bir gün küçük gümüş balığı oralarda dolaşıyormuş. Ona ahtapotu çok anlatmışlar ama o benim boyum posum ne ki beni görse bile önem vermez, aldırılmaz bana diye düşünüyormuş. Ama ahtapot bu, büyüklüğe küçüklüğe bakar mı? Karnı aç olsun olmasın önünde dolaşan bir balık gördü mü hemen peşine düşmüş. Suların içinde pırlı pırlı kayıp giden gümüş balığını görünce gözleri parlamış. Hemen ardına takılmış gümüş balığının.




Küçük balık önce ahtapotun simsiyah gölgesini sonra da kıvrım kıvrım uzanan kollarını görmüş. Korkuyla hemen bir mercan kayalığının içine gizlenmiş. Gizlenmiş ama ahtapotun kolu oraya dek uzanıvermiş. Gümüş balığı biraz daha öteye çekilivermiş. Kol yine kıvrıla kıvrıla onu izlemiş. Üzerindeki düğme biçimindeki emicileri görünce zavallı balık tir tir titremiş. Korkuyla ne yapacağını düşünmeye başlamış. Kayalığın bir duvarına iyice sinmiş gümüş balığı. O sırada kuyruğuna bir şey sürünmüş. Bir de bakmış ki ne görsün! Kayalıklarda küçük bir deniz çanı bitkisi sularla birlikte salınarak çingir çingir sesler çıkarıyormuş. Hemen küçük çanlardan bir yumak yapıp ahtapotun uzanan koluna tutturmuş. Ahtapot, yumağı gümüş balığı zannedip ağzına atmış. Yutmasıyla da midesinde bir gürültü kopmuş. Ahtapotun kocaman midesinde genişleyen çan çiçekleri çingir çingir ötmeye başlamış. Ahtapot kollarını toplamış, içimde ne oluyor diye kendi kendini dinlemeye başlamış. Doğrusu bu sese hiçbir anlam veremiyormuş. Birazcık yerinden oynasa çan çiçekleri karnında öyle bir gürültü çıkarıyormuş ki deniz bile halka halka dağılıp şaşırıyormuş bu işe.




Ahtapotun başına gelenleri duymayan kalmamış. Öteki balıklar onun geldiğini çok uzaklardan duyar hemen oradan uzaklaşırlarmış. Herkes küçük gümüş balığını kutluyor, buluşuna ne diyeceklerini bilemiyorlarmış. Küçük gümüş balığı ise ne yaptıysam çaresizlikten yaptım. İnanın çaresizlik çoğu kez büyük yaratıcılıklara sebep oluyor. Yeter ki kimse yenilgiyi kabul etmesin, hele umutsuzluğu hiç düşünmesin bile diye onlara olan biteni anlatıyormuş.




EK 2: Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği - Öğrenci Formu




Adı Soyadı:

Dinleme ve Konuşma Becerileri

| | <i>Dinleme</i> |  |  |  |
|----------|---|---|---|---|
| 1 | Dinleme sürecinde dikkatli olma. | | | |
| 2 | Sözlü ve sözsüz tepkiler verme. | | | |
| 3 | Konuşmacıyla etkileşim kurma. | | | |
| 4 | Kendi dinleme davranışlarının farkında olma. | | | |
| 5 | Dinlemeye isteklenme (motive olma). | | | |
| 6 | Heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumların farkına varma ve yönetme. | | | |
| 7 | Dikkatini koruyacak yollara başvurma. | | | |

| | <i>Konuşma</i> |  |  |  |
|-----------|--|---|---|---|
| 8 | Konuşma sürecinde dikkatli olma. | | | |
| 9 | Akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşma. | | | |
| 10 | Sözcükleri doğru seslendirme. | | | |
| 11 | Sözlü ve sözsüz tepkiler (heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.) verme. | | | |
| 12 | Dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlayacak yolları kullanma. | | | |
| 13 | Dinleyicilerle etkileşim kurma. | | | |
| 14 | Konuşmasında merak uyandıran sorulara yer verme. | | | |
| 15 | Konuşma süresince duygularını ve tepkilerini fark etme ve yönetme. (Heyecan, ilgi ve jest, mimik vb.) | | | |

| | <i>Dinlediğini Anlama</i> |  |  |  |
|-----------|---|---|---|---|
| 16 | Olay/durum, yer, zaman ve karakterler. | | | |
| 17 | Dinleme sürecindeki tahminleri. | | | |
| 18 | Kendi öznel anlamını oluşturma. | | | |
| 19 | Dinlediği içerik- önceki bilgileri. | | | |
| 20 | Ana düşünceyi belirleme. | | | |
| 21 | Kişisel görüşler- bilimsel bilgiler. | | | |
| 22 | Konuşmacının özelliklerine dönük sorular sorma. (yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb.) | | | |
| 23 | Dinlediği konuyla doğrudan ilişkili sorular sorma. | | | |

| | <i>Sözlü Anlatım</i> |  |  |  |
|-----------|--|---|---|---|
| 24 | Dinleyicilerin soruları, düşünceleri, duyguları, beklentileri hakkında konuşma. | | | |
| 25 | Çevresinden ya da günlük hayattan örnekler verme. | | | |
| 26 | Dinleyicilerden gelen soruları, dinleyicileri tatmin edecek biçimde yanıtlama. | | | |
| 27 | Dinleyicilerin açıklamaları, örnekleri ve yanıtlarını konuşmasıyla ilişkilendirme. | | | |
| 28 | Konuşma dışı beklenmedik durumları konuşmasına katma ya da dikkat alanının dışında tutma. | | | |
| 29 | Konuşmasına uygun atasözü, deyim, mecaz kullanma. | | | |
| 30 | Konuşma sürecinde ses tonu, vurgulama, duraklama, jest, mimik ve beden dili kullanımı ile göz iletişimi. | | | |

EK 3: Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği - Öğretmen Formu

| | <i>Dinleme Göstergeleri</i> | 1 | 2 | 3 | Gözlenmedi |
|----------|---|---|---|---|------------|
| 1 | <p>Dinleme sürecinde ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenmeme.</p> <p>Dinleme ortamında sözsüz iletişim öğelerinin (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) konuşmacıyla eşgüdümünü sağlamaya yönelme.</p> <p>Konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat etme ve onunla göz iletişiminde olma.</p> <p>Kendi jest ve mimikleri üzerinde durma, onları fark etme.</p> | | | | |
| 2 | <p>Dinleme sürecinde gevşeme, öfkelenme, eğlenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb. davranışlar gösterme.</p> <p>Süreçte yaşadığı gevşeme, öfkelenme, eğlenme, takdir etme, reddetme vb. duyguların dinlemesini nasıl etkilediğini fark etme.</p> | | | | |
| 3 | <p>Dinleme içeriği ile ilgili soru sorma, açıklama yapılmasını isteme vb. davranışlar gösterme.</p> <p>Davranışlarının dinleme sürecinde yaşadıklarıyla ilişkisinin farkında olma.</p> | | | | |
| 4 | <p>Arkadaşları konuşurken gösterdiği dinleme davranışlarının farkında olma.</p> <p>Bu davranışların iletişimine katkısının bilincinde olma.</p> | | | | |
| 5 | <p>Merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb. davranışlar gösterme.</p> <p>Bu davranışların dinlemesine katkısının farkında olma.</p> | | | | |
| 6 | <p>Bireyin kendi dinleme sürecini, heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumlarının farkına vararak yönetmesi.</p> <p>Dinleme sürecindeki heyecan, ilgi gibi duyguları ile duruş, oturuş gibi davranışlarının farkında olmanın ve bunları yönetebilmenin dinlemeye katkısı hakkında bilinçli olma.</p> | | | | |
| 7 | <p>Göz iletişimi kurma, not alma, çizim yapma, kavram ya da zihin haritası oluşturma vb. etkinlikleri gerçekleştirme.</p> <p>Gerçekleştirdiği etkinliklerin dinleme süreciyle ilişkisi konusunda bilinçli olma.</p> | | | | |

| | Konuşma Göstergeleri | 1 | 2 | 3 | Gözlenmedi |
|-----------|--|----------|----------|----------|-------------------|
| 8 | <p>Dikkatini konuşma ortam ve sürecinde tutma.</p> <p>Konuşma sırasında oluşan ve konuşmayı ya da dinlemeyi etkileyen konuşma dışı uyaranları dikkate alma.</p> <p>Konuşma sürecinde dinleyicilerin sözsüz iletilerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) dikkate alarak konuşmasını sürdürme.</p> <p>Kendi konuşma sürecinin farkında olma.</p> | | | | |
| 9 | <p>Akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşmaya çalışma.</p> <p>Akıcı ve anlaşılır bir hızda konuşmanın konuşmasına katkısı hakkında olumlu düşünceler geliştirme.</p> | | | | |
| 10 | <p>Ağız, şive, yerel söyleyişlerin yer almadığı konuşmalar yapmaya çalışma.</p> <p>Ağız, şive, yerel söyleyişlerin konuşmadaki olumsuz etkileri konusunda bilinçli olma.</p> | | | | |
| 11 | <p>Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.) verme.</p> <p>Heyecanlanma, rahatlama gibi duyguları ve teşekkür etme gibi davranışlarının konuşmasına etkisinin farkında olma.</p> | | | | |
| 12 | <p>Konuşmasında, dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlayacak yolları (fıkra, karikatür, müzik, görsel vb.) kullanma.</p> <p>Bu çabasının konuşmasına katkısının farkında olma.</p> | | | | |
| 13 | <p>Konuşma sürecinde dinleyiciyle etkileşim içinde olma (soru sorma, açıklama yapma, onların sorularını yanıtlama).</p> <p>Dinleyiciyle etkileşimin konuşmasına katkısının farkında olma.</p> | | | | |
| 14 | <p>Konuşmasında merak ve güdüsünü harekete geçirici sorulara yer verme.</p> <p>Bu davranışlarının konuşma becerisine katkısı hakkında konuşma.</p> | | | | |
| 15 | <p>Heyecan, ilgi gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri konuşması süresince dikkate alarak konuşmasını sürdürme.</p> <p>Bu davranışlarını konuşma süresince dikkate alması hakkında konuşma.</p> | | | | |

| | <i>Dinlediğini Anlama Göstergeleri</i> | 1 | 2 | 3 | Gözlenmedi |
|-----------|---|----------|----------|----------|-------------------|
| 16 | Olay/durum, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamaları doğru olarak söyleme. Olay/durum, yer, zaman ve karakterleri belirlemenin dinlediğini anlamaya katkısı hakkında konuşma. | | | | |
| 17 | Dinleme sürecindeki kestirimlerini söyleme. Kestirimlerinin doğru olup olmadığını belirleme. | | | | |
| 18 | Dinleme sürecinde kendi öznel anlamını oluşturma. Dinleme sürecinde oluşturduğu kendi öznel anlamı hakkında konuşma. | | | | |
| 19 | Dinlediği içerik ile önceki bilgileri arasında ilişki kurma. Dinlediği içerik ile önceki bilgileri ilişkilendirmenin konuyu ve dinlediğini anlamasına sağlayacağı katkı hakkında konuşma. | | | | |
| 20 | Dinlediği konuşmada işlenen ana düşünceyi belirleme. Metnin konusu ile ana düşüncesi arasında kurduğu ilişkileri açıklama. | | | | |
| 21 | Dinleme sürecinde belirtilen kişisel görüşler ile bilimsel bilgileri ayırt etme. Kişisel görüşler ile bilimsel bilgileri ayırt etmenin, kendi öznel anlamını oluşturma üzerindeki etkisi hakkında konuşma. | | | | |
| 22 | Konuşmacının yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb. özelliklerine dönük sorular sorma. Konuşmacı hakkındaki bu özellikleri bilme ile konuşmanın içeriği arasında kurduğu anlam hakkında konuşma. | | | | |
| 23 | Dinlediği konuyla doğrudan ilişkili sorular sorma. Dinlediği konuyla ilişkili sorular sormanın anlamasına yardımcı olup olmadığı hakkında konuşma. | | | | |

| | Sözlü Anlatım Göstergeleri | 1 | 2 | 3 | Gözlenmedi |
|-----------|--|----------|----------|----------|-------------------|
| 24 | Anlatımında dinleyicilerin soruları, düşünceleri, duyguları, beklentileri hakkında konuşma. Bu davranışların anlatıma sağlayacağı katkıyı açıklama. | | | | |
| 25 | Konuşmasında çevresinden ya da günlük hayattan örnekler verme. Konuşmasında örnekler vermenin anlatıma sağlayacağı katkı hakkında konuşma. | | | | |
| 26 | Konuşmasıyla ilgili dinleyicilerden gelen soruları, dinleyicileri tatmin edecek biçimde yanıtlama. Dinleyicilerin sorduğu soruları, onları tatmin edecek biçimde yanıtlamanın önemini açıklama. | | | | |
| 27 | Konuşma sürecinde dinleyicilerin açıklamaları, örnekleri ve yanıtlarını kendi konuşmasıyla ilişkilendirme. Bu davranışın anlatıma sağlayacağı katkı hakkında konuşma. | | | | |
| 28 | Konuşma sürecinde konuşma dışı beklenmedik uyarınları (kapının açılması, dışarıdan gelen bir koku ya da ses vb.) konuşmasına katarak ya da dikkat alanının dışında tutarak, uygun biçimde yönetme. Bu davranışın anlatım açısından önemi hakkında konuşma. | | | | |
| 29 | Konuşmasına uygun atasözü, deyim ya da mecaz kullanma. Konuşmasında atasözü, deyim ve mecaz kullanmanın anlatıma katkısı hakkında konuşma. | | | | |
| 30 | Konuşma sürecinde ses tonunu, vurgulamasını, duraklamasını, söz noktalamasını, jest, mimik ve beden dili kullanımı ile göz iletişimini, vermek istediği iletiye uygun biçimde kullanma. Bu davranışlarının anlatım üzerindeki olumlu etkisi hakkında konuşma. | | | | |

EK 4: Dinle İzle Anlat Yeterlikleri Ölçeği Uzman Görüşü Formu

| DİNLEME YETERLİKLERİ | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|--|---------------------------------|-------------|---------------------------------|-------------|--|-------------|-----------------------------------|-------------|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Duyuşsal alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil |
| <i>Alma</i> | | | | | | | | |
| 1. Dikkatini dinlediğine verme. (Diğer çevresel uyarıcılarla, dinlediği konu dışındaki uyarıcılarla ilgilenmeme.) Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 2. Dinleme ortamında sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) konuşmacıyla eşgüdümlü biçimde kullanma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 3. Konuşmacının sıkça tercih ettiği sözlü iletişim öğelerine (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması) dikkat etme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 4. Konuşmada kullanılan dilin yapı ve anlatım özelliklerini (sözcük ya da cümlelerin uzun, kısa, yalın, karmaşık oluşu vb.) fark etme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 5. Konuşmacının anlatım özelliklerini (akıcı, tek düze, hızlı, yavaş vb.) fark etme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| <i>Tepkide Bulunma</i> | | | | | | | | |
| 6. Dinleme yaşantısının kendisinde yarattığı bilişsel ya da duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (gevşeme, öfkelenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb.) verme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 7. Dinleme sürecinde, etkili bir dinleme için, araçlara ve ortama göre dinleme konumunu değiştirme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 8. Dinleme etkinliği sırasında dikkatini uzun süre korumak için dinleme nesnesi ile etkileşimini artıracak yollara (kavram haritası oluşturma, not alma vb.) başvurma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 9. Konuşmacıyla etkileşim (soru sormak, soruları yanıtlamak, açıklama yapılmasını istemek vb.) kurma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| <i>Değer Verme</i> | | | | | | | | |
| 10. Dinlemenin etkili iletişim açısından önemine ilişkin değerlerini paylaşma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 11. Dinlemenin yöntemleri olan ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu açıklama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |

| DİNLEME YETERLİKLERİ (devam ediyor) | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|--|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------------------------|-------------|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Duyuşsal alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil |
| 12. Dinleme becerisini geliştirici etkinlikler düzenleme, projeler planlama ve uygulama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 13. Dinleme etkinliğinden önce kolaylaştırıcı işlemleri (merak ve motivasyonunu harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb.) gerçekleştirme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 14. Dinleyeceği konuda araştırma yapma; güncel olayları, farklı kişilerin görüşlerini, araştırma sonuçlarını inceleme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| Örgütleme | | | | | | | | |
| 15. Dinleme sürecini etkileyen içsel ve dışsal faktörleri yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 16. Dinleme tercihlerinin bilincinde olma (Müzik-klasik müzik, pop müzik..; konuşma-bilimsel, söyleşi..; şiir vb.). Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 17. Dinleme sürecini etkileyen faktörleri ve tercihlerini, farklı dinleme etkinliklerine (şiir, müzik, konferans, söyleşi dinleme vb.) uygun biçime dönüştürmeye çalışma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |

| KONUŞMA YETERLİKLERİ | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|--|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------------------------|-------------|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Duyuşsal alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil |
| Alma | | | | | | | | |
| 1. Dikkatini konuşma sürecinin bütününe verme ve konuşması sırasında oluşan konuşma dışı uyaranları algılama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 2. Konuşma sürecinde dinleyiciden gelen sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi)fark etme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 3. Akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 4. Sözcükleri doğru seslendirme (telaffuz etme) (ağız, şive, yerel söyleyişlerden uzak durma). Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| Tepkide Bulunma | | | | | | | | |
| 5. Konuşma sürecinde araçları ve ortamı konuşmasını verimli kılacak biçimde düzenleme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 6. Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.) verme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 7. Konuşma süresince dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlamak için çaba gösterme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 8. Dinleyiciyle etkileşim (soru sorma, soruları yanıtlama, açıklama yapma vb.) kurma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| Değer Verme | | | | | | | | |
| 9. Konuşmanın etkili iletişim açısından önemine ilişkin değerlerini paylaşma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 10. Konuşmanın yöntemleri olan ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu açıklama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 11. Kendi konuşma yeterliklerini geliştirmek için çaba harcama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 12. Konuşma becerisini geliştirici etkinlikler düzenleme, projeler planlama ve uygulama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 13. Konuşma etkinliğinden önce düzenleyici işlemleri (merak ve motivasyonu harekete geçirici sorular hazırlama vb.) gerçekleştirme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |

| DİNLEDİĞİNİ ANLAMA YETERLİKLERİ (devam ediyor) | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|--|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------------------------|-------------|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Bilişsel alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil |
| 9. Dinlediği konuda vurgulanan ana düşünceyi açıklama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 10. Ana düşünce ile örnekler arasındaki ilişkiyi açıklama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 11. Dinlediği konuda temel öğeler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini yorumlama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 12. Dinleme içeriği ile önceki bilgilerinin ilişkisini açıklama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 13. Konuşmanın konusu ile içeriği arasındaki ilişkiyi açıklama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 14. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 15. Dinlediği konuya ilişkin soruları doğru olarak yanıtlama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 16. Dinlediği <u>konuyla ilişkisi güçlü</u> olan sorular sorma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 17. Dinlediği konudaki anahtar kavramları belirleme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 18. Konuşmanın bütünlüğünden hareketle yeni karşılaştığı sözcüklerin anlamını çıkarma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| Uygulama | | | | | | | | |
| 19. Dinlediği konudaki ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri belirleme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 20. Yardımcı düşünceler arasındaki bağlantıları keşfetme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 21. Verilen bilgilerden anlamlı çıkarımlarda bulunma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |

| DİNLEDİĞİNİ ANLAMA YETERLİKLERİ (devam ediyor) | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|--|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------------------------|-------------|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Bilişsel alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil |
| 22. Dinlediği konuda önyargı içeren anlatımları ayırt etme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 23. Dinlediği konuşmayı eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 24. Konuşmadaki kişisel görüşleri bilimsel bilgilerden ayırma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| Çözümleme | | | | | | | | |
| 25. Dinleme sürecinde kendi anlamını oluşturma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 26. Kendi dinleme sürecini etkileyen içsel faktörleri ayırt etme (ön yargı, beğeni, duygu durumu, motivasyon, konuşmacının özellikleri-mesleği, fiziksel özellikleri vb.). Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 27. Kendi dinleme sürecini etkileyen dışsal faktörleri ayırt etme (ısı, ışık, ses, ortamın büyüklüğü vb.). Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 28. Konuşma içeriğinin gerisinde yer alan bakış açısına ilişkin ipuçlarını yakalama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |

| SÖZLÜ ANLATIM YETERLİKLERİ | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|---|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------------------------|-------------|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Bilişsel alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil |
| Hatırlama | | | | | | | | |
| 1. Konuşmanın amacını/vermek istediği iletiyi açık biçimde belirleme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 2. Dinleyicilerin özelliklerine göre kapsamı sınırlandırma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 3. İçeriğin akış planını oluşturma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 4. Konuşma konusunu ve amacını açıklama. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 5. Konuşmanın akışı hakkında bilgi verme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 6. Dinleyicileri zihinsel ve duyuşsal olarak konuya hazırlama, harekete geçirme (soruları, düşünceleri, duyguları, beklentileri üzerine konuşma). Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 7. Konuşmasında olay/durum, yer, zaman ya da karakterlere ilişkin tanımlamalar yapma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| Kavrama | | | | | | | | |
| 8. Dinleyicilerin beklentileri ile konuşmanın amacını ilişkilendirme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 9. Konuşmasında çevresinden veya günlük hayattan örnekler verme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 10. Konuşma konusuyla ilgili sorulara doyurucu yanıtlar verme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 11. Dinleyicilerin katkılarında (açıklama, örnek, yanıt vb.) hareketle konuşmasını sürdürme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| Uygulama | | | | | | | | |
| 12. Konuşacağı konuda araştırma yapma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 13. Dinleyicilerin özelliklerine (yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb.) göre konuşmasındaki anlatım biçimini, kullanacağı dil yapısını ve araç gereçleri belirleme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |

| SÖZLÜ ANLATIM YETERLİKLERİ (devam ediyor) | Değerlendirme Başlıkları | | | | | | | |
|---|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|----------------------------|-------------|
| | Sınıf düzeyine uygunluğu | | Bilişsel alana uygunluğu | | Taksonomi deki basamağa uygunluğu | | Söylemin anlaşılabilirliği | |
| | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil | uygun | uygun değil |
| 14. Konuşma dışı beklenmedik uyarıları, konuşmasına katarak ya da dikkat alanının dışında tutarak, uygun biçimde yönetme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 15. Konuşmasında ana düşünceyi, güçlü yardımcı düşüncelerle destekleme. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 16. Konuşmada verilmek istenen iletiyi (mesajı) güçlendirmek için atasözü, deyim, mecaz ve metaforlardan yararlanma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 17. Konuşmasında sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması; jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) mesajını destekler biçimde kullanma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 18. Konuşmasında önyargı bildiren anlatımlardan kaçınma (bir fikri benimsetmeye çalışmaktan kaçınma, kanıt gösterme, ikna etme). Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| Çözümleme | | | | | | | | |
| 19. Kendi konuşma sürecini etkileyen içsel faktörleri ayırt etme (ön yargı, beğeni, duygu durumu, motivasyon, dinleyicilerin özellikleri-mesleği, fiziksel özellikleri vb.). Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 20. Kendi konuşma sürecini etkileyen dışsal faktörleri ayırt etme (ısı, ışık, ses, ortamın büyüklüğü vb.). Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |
| 21. Konuşmasının bakış açısını net olarak iletilmesini sağlayacak bir anlatım dili kullanma. Görüş ve önerileriniz: | | | | | | | | |

EK 5: Performans Değerlendirme Ölçeği (Rubrik)

DİNLEME

| No | Yeterlik | 3 | 2 | 1 |
|----|--|---|--|--|
| 1 | <i>Dinleme sürecinde dikkatli olma.</i> | Dinleme sürecinde ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenmeme. Sözsüz iletişim öğelerinin (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) konuşmacıyla eşgüdümünü sağlama. | Dinleme sürecinde bazen ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenme. Sözsüz iletişim öğelerini bazen konuşmacıyla eşgüdümlü kullanma. | Dinleme sürecinde ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenme. Konuşmacının jest ve mimiklerini fark etmeme. |
| 2 | <i>Sözlü ve sözsüz tepkiler verme.</i> | Dinleme sürecinde gevşeme, öfkelenme, eğlenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb. davranışlar gösterme. | Dinleme sürecinde yalnızca sözlü ya da yalnızca sözsüz tepkiye yönelik davranış gösterme. | Dinleme sürecinde sözlü ya da sözsüz tepki içeren hiçbir davranış göstermeme. |
| 3 | <i>Konuşmacıyla etkileşim kurma.</i> | Dinleme içeriği ile ilgili soru sorma, açıklama yapılmasını isteme, farklı örneklerle sürece katkıda bulunma vb. davranışlar gösterme. | Dinleme içeriği ile ilgili soru sorma, açıklama yapılmasını isteme vb. davranışlar gösterme. | Dinleme içeriği ile ilgili konuşmacıya hiçbir şey söylememe ya da sormama. |
| 4 | <i>Kendi dinleme davranışlarının farkında olma.</i> | Dinleme sürecinde jest ve mimiklerinin, hareketlerinin, zihinsel sürecinin bilincinde olma. | Dinleme sürecinde jest ve mimiklerinin, hareketlerinin bilincinde olma. | Dinleme sürecinde jest ve mimiklerinin, hareketlerinin, zihinsel sürecinin farkında olmama. |
| 5 | <i>Dinlemeye isteklenme (motive olma).</i> | Merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama vb. davranışlardan en az ikisini gösterme. | Merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama vb. davranışlardan yalnızca birini gösterme. | Merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama vb. davranışların hiçbirini göstermeme. |
| 6 | <i>Heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumların farkına varma ve yönetme.</i> | Dinleme sürecindeki heyecan, ilgi gibi duyguları ile duruş, oturuş gibi davranışlarını yönetebilme. | Dinleme sürecindeki heyecan, ilgi gibi duyguları ile duruş, oturuş gibi davranışlarının farkında olma ancak bunları yönetememe. | Dinleme sürecindeki heyecan, ilgi gibi duyguları ile duruş, oturuş gibi davranışlarını fark etmeme. |
| 7 | <i>Dikkatini koruyacak yollara başvurma.</i> | Dinleme sürecinde göz iletişimi kurma, not alma, çizim yapma, kavram ya da zihin haritası oluşturma vb. etkinliklerinden en az ikisini gerçekleştirme. | Dinleme sürecinde göz iletişimi kurma, not alma, çizim yapma, kavram ya da zihin haritası oluşturma vb. etkinliklerinden yalnızca birini gerçekleştirme. | Dinleme sürecinde göz iletişimi kurma, not alma, çizim yapma, kavram ya da zihin haritası oluşturma vb. etkinliklerinden hiçbirini gerçekleştirilmeme. |

KONUŞMA

| No | Yeterlik | 3 | 2 | 1 |
|----|--|--|--|--|
| 1 | <i>Konuşma sürecinde dikkatli olma.</i> | Dikkatini konuşma ortam ve sürecinde tutma, konuşma sırasında oluşan ve konuşmayı /diğerlerinin dinlemesini etkileyen konuşma dışı uyarınları dikkate alma. Konuşma sürecinde dinleyicilerin sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) dikkate alarak konuşmasını sürdürme. | Konuşma sürecinde yalnızca konuşmayı /diğerlerinin dinlemesini etkileyen konuşma dışı uyarınları dikkate alma. -- Konuşma sürecinde yalnızca dinleyicilerin sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) dikkate alma. | Konuşma sürecinde konuşmayı /diğerlerinin dinlemesini etkileyen konuşma dışı uyarınları; Konuşma sürecinde dinleyicilerin sözsüz iletişim öğelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) fark etmeme ya da dikkate almama. |
| 2 | <i>Akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşma.</i> | Bütün konuşmalarında akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşma. | Konuşmasının yalnızca bazı bölümlerinde akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşma. | Bütün konuşmalarında akıcı olmayan ve anlaşılmayan bir hızda konuşma. |
| 3 | <i>Sözcükleri doğru seslendirme.</i> | Yerel ya da yanlış söyleyişten arınık konuşma. | Kimi yerel söyleyişler olsa da yanlış söyleyişlerden arınık konuşma. | Belirgin yerel ya da yanlış söyleyişlerle konuşma. |
| 4 | <i>Sözlü ve sözsüz tepkiler verme.</i> | Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu, vurgu ve tonlamalarla, beden diliyle sözsüz olarak ve açık ifadelerle sözlü olarak yansıtma. | Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu, vurgu ve tonlamalarla yansıtma. Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu, açık ifadelerle sözlü olarak yansıtma. | Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu yansıtan sözlü ya da sözsüz hiçbir tepki vermeme. |
| 5 | <i>Dinleyicilerle etkileşim kurma.</i> | Konuşma sürecinde konuşma konusuyla ilişkili olarak dinleyicilere soru sorma, onların sorularını yanıtlama gibi davranışları gösterme. | Konuşma sürecinde konuşma konusuyla ilişkili olarak dinleyicilere soru sorma gibi davranışları gösterme. -- Konuşma sürecinde konuşma konusuyla ilişkili olarak dinleyicilerin sorularını yanıtlama gibi davranışları gösterme. | Konuşma sürecinde dinleyicilere soru sorma, onların soruları için fırsatlar oluşturma gibi davranışlardan hiçbirini göstermeme. |

| No | Yeterlik | 3 | 2 | 1 |
|----|---|---|--|--|
| 6 | <i>Dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlayacak yolları kullanma.</i> | Konuşmasında fıkra, karikatür, müzik, görsel gibi öğelerden en az ikisini kullanma. | Konuşmasında fıkra, karikatür, müzik, görsel gibi öğelerden yalnızca birini kullanma. | Konuşmasında fıkra, karikatür, müzik, görsel gibi öğelerden hiçbirini kullanmama. |
| 7 | <i>Konuşmasında merak uyandıran sorulara yer verme.</i> | Konuşma sürecinde konuyla ilişkili sürekli sorularla dinleyicilerin merak ve güdüsünü canlı tutma. | Konuşma sürecinde konuyla ilişkili olarak dinleyicilere zaman zaman soru sorarak merak ve güdüyü artırma. | Konuşma sürecinde dinleyicilerin merak ve güdüsünü harekete geçirici sorular sormama. |
| 8 | <i>Konuşma süresince duygularını ve tepkilerini fark etme ve yönetme.</i> | Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili heyecan gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri kontrol altında tutabilme. | Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili heyecan gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri büyük ölçüde kontrol altında tutabilme. | Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili heyecan gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri kontrol etmeme. |

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA

| No | Yeterlik | 3 | 2 | 1 |
|----|---|--|--|--|
| 1 | <i>Olay, yer, zaman ve karakterler.</i> | Dinlediği konudaki olay, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamaların en az üçünü doğru olarak söyleme. | Dinlediği konudaki olay, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamalardan yalnızca ikisini doğru olarak söyleme. | Dinlediği konudaki olay, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamaların hepsini yanlış söyleme ya da yalnızca birini doğru söyleme. |
| 2 | <i>Dinleme sürecindeki tahminleri.</i> | Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu doğru tahmin etme. | Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini doğru tahmin etme. Dinlediği olayın sonucunu doğru tahmin etme. | Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucuna yönelik tahminlerinin doğru çıkmaması ya da tahminini söylememe. |
| 3 | <i>Kendi öznel anlamını oluşturma.</i> | Dinlediği konuya uygun nitelikte kendi öznel anlamını oluşturma. | Dinlediği konu ile kısmen ilişkili olan kendi öznel anlamını oluşturma. | Dinlediği konuda hiçbir öznel anlam oluşturmama. |
| 4 | <i>Dinlediği içerik-önceki bilgileri.</i> | Dinlediği içerik ile önceki bilgileri arasında ayrıntılı ve doğru ilişkiler kurma. | Dinlediği içeriği önceki bilgileri arasında doğru ancak genel ilişkiler kurma. | Dinlediği içerik ile önceki bilgileri arasında hiçbir ilişki kurmama. |
| 5 | <i>Ana düşünceyi belirleme.</i> | Dinlediği konudaki ana düşünceyi doğru olarak söyleme. | Dinlediği konudaki ana düşüncede verilmek istenen iletiye yakın anlamda bir yardımcı düşünceyi söyleme. | Dinlediği konudaki ana düşünceyi yanlış söyleme ya da hiçbir ana düşünce söylememe. |

| No | Yeterlik | 3 | 2 | 1 |
|----|--|--|--|---|
| 6 | <i>Kişisel görüşler-bilimsel bilgiler.</i> | Dinlediği konuda belirtilen kişisel görüşler ya da bilimsel bilgilerden en az dördünü doğru olarak söyleme. | Dinlediği konuda belirtilen kişisel görüşler ya da bilimsel bilgilerden iki ya da üçünü doğru olarak söyleme. | Dinlediği konuda belirtilen kişisel görüşler ya da bilimsel bilgilerden yalnızca birini doğru olarak söyleme ya da hiçbirini doğru söylememe. |
| 7 | <i>Konuşmacının özelliklerine dönük sorular sorma.</i> | Konuşmacının yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb. özelliklerine dönük sorular sorma ve konuşmacı hakkındaki bu özellikleri bilme ile konuşmanın içeriği arasında kurduğu anlam hakkında konuşma. | Konuşmacının yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb. özelliklerine dönük sorular sorma ancak konuşmacının bu özellikleri ile konuşmanın içeriği arasında bir anlam oluşturmama. | Konuşmacının yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb. özelliklerine dönük hiçbir soru sormama. |
| 8 | <i>Dinlediği konuda sorular sorma.</i> | Dinlediği konuyla doğrudan ilişkili olan sorular sorma. | Dinlediği konuyla doğrudan ilişkili olmayan sorular sorma. | Dinlediği konuya yönelik hiçbir soru sormama. |

SÖZLÜ ANLATIM

| No | Yeterlik | 3 | 2 | 1 |
|----|---|--|---|---|
| 1 | <i>Dinleyicilerin soruları, düşünceleri, duyguları, beklentileri hakkında konuşma.</i> | Anlatımının başında dinleyicilerin soruları, düşünceleri, duyguları, beklentilerini sorma ve bunları konuşmasının amacıyla ilişkilendirme. | Anlatımının başında dinleyicilerin soruları, düşünceleri, duyguları, beklentilerini sorma ancak bunları konuşmasının amacıyla yeterince ilişkilendirmeme. | Anlatımının başında dinleyicilerin soruları, düşünceleri, duyguları, beklentilerini sorma ancak bunları konuşmasının amacıyla ilişkilendirmeme. |
| 2 | <i>Çevresinden ya da günlük hayattan örnekler verme.</i> | Konuşma konusuna uygun nitelikte çevresinden ya da günlük hayattan örnekler verme. | Konuşma konusuna uygun nitelikte çevresinden ya da günlük hayattan yeterli örnek verememe. | Konuşmasında çevresinden ya da günlük hayattan örneklere yer verememe. |
| 3 | <i>Dinleyicilerden gelen soruları, dinleyicileri tatmin edecek biçimde yanıtlama.</i> | Konuşmasına yönelik dinleyicilerden gelen bütün soruları, dinleyicileri tatmin edecek biçimde yanıtlama. | Konuşmasına yönelik dinleyicilerden gelen soruları, dinleyicileri kısmen tatmin edecek biçimde yanıtlama. | Konuşmasına yönelik dinleyicilerden gelen soruları, dinleyicileri tatmin edecek biçimde yanıtlamama. |
| 4 | <i>Dinleyicilerin açıklamaları, örnekleri ve yanıtlarını konuşmasıyla ilişkilendirme.</i> | Konuşma sürecinde dinleyicilerin açıklamaları, örnekleri ve yanıtlarından en az ikisini kendi konuşmasıyla ilişkilendirme. | Konuşma sürecinde dinleyicilerin açıklamaları, örnekleri ve yanıtlarından yalnızca birini kendi konuşmasıyla ilişkilendirme. | Konuşma sürecinde dinleyicilerin açıklamaları, örnekleri ve yanıtlarını kendi konuşmasıyla ilişkilendirmeme. |

| No | Yeterlik | 3 | 2 | 1 |
|----|--|---|--|--|
| 5 | <i>Konuşma dışı beklenmedik durumları konuşmasına katma ya da dikkat alanının dışında tutma.</i> | Konuşma sürecindeki konuşma dışı beklenmedik uyarıları (kapının açılması, dışarıdan gelen bir koku ya da ses vb.) konuşmasına katarak ya da dikkat alanının dışında tutarak, uygun biçimde yönetme. | Konuşma sürecindeki konuşma dışı beklenmedik uyarıları konuşmasına katarak yönetme. -- Konuşma sürecindeki konuşma dışı beklenmedik uyarıları dikkat alanının dışında tutarak yönetme. | Konuşma sürecindeki konuşma dışı beklenmedik uyarıları uygun biçimde yönetmeme. |
| 6 | <i>Konuşmasında uygun atasözü, deyim, mecaz kullanma.</i> | Konuşmasını verilmek istenen iletiye uygun atasözü, deyim ve mecazları kullanarak zenginleştirme. | Konuşmasında verilmek istenen iletiye uygun birkaç atasözü, deyim ve mecaz kullanma. | Konuşmasında atasözü, deyim ya da mecaz kullanmama. |
| 7 | <i>Konuşma sürecinde ses tonu, vurgu, duraklama, jest, mimik, beden dili ve göz iletişimi.</i> | Konuşma sürecinde ses tonu, vurgulama, duraklama gibi sözlü; jest, mimik, beden dili ve göz iletişimi gibi sözsüz iletişim öğelerini vermek istediği iletiye uygun biçimde kullanma. | Konuşma sürecinde ses tonu, vurgulama, duraklama gibi sözlü; jest, mimik, beden dili ve göz iletişimi gibi sözsüz iletişim öğelerinden yalnızca bazılarını vermek istediği iletiye uygun biçimde kullanma. | Konuşma sürecinde ses tonu, vurgulama, duraklama gibi sözlü; jest, mimik, beden dili ve göz iletişimi gibi sözsüz iletişim öğelerini vermek istediği iletiye uygun biçimde kullanmama. |

EK 6: Yüz Yüze Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Etkinlik Örnekleri

Sadece kulaklarımızla mı dinleriz?

Ders: Türkçe

Öğrenme Alanı: Dinleme

Ders Kazanımları:

- Dinlemek için hazırlık yapar.
- Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.

Beceri: Dinleme + Dinlediğini Anlama

Dinleme Yeterlikleri:

- Dinleme etkinliğinden önce güdüleyici işlemleri (merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb.) gerçekleştirmek.
- Dinleyeceği konuşmanın konusu, amacı ya da içeriği ile ilgili sorular sorma.
- Konuşmacıyla etkileşim (soru sormak, açıklama yapılmasını istemek vb.) kurma.

Dinlediğini Anlama Yeterlikleri:

- Konuşmanın konusu ile içeriği arasındaki ilişkiyi açıklama.
- Dinlediği konuda temel öğeler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini yorumlama.

Etkinlik:

Kendimizi dinleme sürecine güdüleyebilmemiz için neler yapabiliriz?

Öğrencilerin yanıtları alınır.

Dinleme etkinliğinden önce dinleyeceğimizle ilgili merakınızı harekete geçirici sorular sormak, not defteri hazırlamak, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sormak gibi davranışlar dinleyeceğimize güdülenmemizi sağlar. Kendimizi dinlemeye güdülememiz ise daha iyi dinlememizi sağlar.

Dinleme öncesinde dinleyeceğimiz konuşmanın konusu, amacı ya da içeriği ile ilgili sorular sormak, dinleyeceğimiz konuya olan ilgimizi gösterir. Dinleyeceğimiz konuyla ilgilenmek ise dinlediğimizi anlamamıza yardımcı olur.

Dinleme sürecinde ise konuşmacıya sorular sorabilir, açıklama yapılmasını isteyebilir, konuyla ilgili örnek vermek isteyebilirsiniz. Bütün bu davranışlar sizin dinleme sürecinin içinde olduğunuzu ve konuşmacıyla etkileşim kurduğunuzu gösterir.

Bakalım bundan sonraki dinleme etkinliklerinde kimler kendisini dinlemeye güdüleyerek dinleyeceği ile ilgilenecek ve dinlerken etkileşim kuracak?

Şimdi size “Sadece Kulaklarımızla mı dinleriz?” konulu kısa bir metin okuyacağım.

Bu sorunun yanıtını daha önce hiç düşünmüş müydünüz?

Öğrencilerin konuyla ilgili soruları olursa yanıtlanır ve metin okunur:

Sadece kulaklarımızla mı dinleriz? Dinlerken, duymak için kullandığımızdan başka hangi organlarımızı kullanırız?

Şimdi, tamamen sessiz olalım ve çevremizdeki sesleri dinleyelim. (10 saniyelik boşluk)

Dikkatli dinleme için sessizliği ve yoğunlaşmayı arttırın. (5 saniyelik boşluk) Bütün bu sesleri daha önce duymuşuzdur fakat dikkat etmemişizdir. Söyleninceye kadar ve dinlemek için çabalayana kadar, bu sesleri gerçekten dinlemiyormuşuz. Gerçekten dinlemek için ne yapmamız gerekiyor?

Dinlemek için neler yapılması gerektiği öğrencilere sorulur. Öğrencilerin vereceği yanıtlara doğru ya da yanlış denilmez.

Şimdi bir ses kaydı dinleyeceğiz. Bakalım dinlemek için neler yapmamız gerektiğini doğru bilmiş misiniz?

Ses kaydı dinletilir.

Ses kaydı

Dinleme etkin bir süreçtir ve tüm bedenimizle dinleriz.

Bir sesi duymak için kulaklarımızı kullanırız. Çok iyi dinlemek için ise, kulaklarımızdan fazlasını kullanmamız gerekir. Beynimizle, gözlerimizle, ağızımızla, ellerimizle, ayaklarımızla bile dinleriz!

Beynimizle dinlediğimiz zaman, konuşmacının ne dediği hakkında düşünürüz. Dinlerken bunun hakkında düşünmeye devam etmemiz gerekir. Dinlerken konuşmacıya bakarak, gözlerimizle dinleriz. Ağızımızla dinlerken, sessiz oluruz. Konuşmacı konuşurken sessiz oluruz, çünkü konuşursak dinleyemeyiz. Ayrıca, ağızımızda bir şey olmamalıdır. Kalem ya da yaka çiğnerken dinleyemeyiz. Ellerimizle dinlemek demek, ellerimizin hareket etmemesi demektir. Dinlemeye başlamadan önce, kitapları, kalemleri ya da defterleri düzenlemeliyiz. Karalama yaparken, parmaklarımızla oynarken ya da ayakkabımızı bağlarken dinleyemeyiz. Bir şeylerle uğraşan eller, konuşmacının ne söylediğini düşünmemizi engeller. Ayrıca, bir şeylerle uğraşan eller ses çıkartabilir ve konuşmacıyı duymamızı engelleyebilir. Ayaklarımızla, onları hareket ettirmeden ve yerde tutarak dinleyebiliriz. Ayakları sallamak ya da yere vurmak ses çıkartabilir ve dikkatimizi dağıtır. Oturuşumuzla dinlerken, dik otururuz. Bu, bizi uyanık tutar ve dinlemeye hazırlar. Ayrıca bu, öğretmenin dinlemeye çalışıp çalışmadığımızı anlamasını sağlar. Sırada dik oturduğumuzda, konuşmacıyı daha iyi görür ve duyarız.

- Çok iyi dinlemek için neler yapmamız gerekiyormuş?

Öğrencilerin yanıtları alınır.

Şimdi ses kaydını tekrar dinleyeceğiz ve bu defa dinlerken konuşmanın içeriğine dikkat ederek dinleyin.

Ses kaydı tekrar dinletilir.

- **Konuşmanın konusu “sadece kulaklarımızla mı dinleriz?” Konuşmanın konusu ile konuşmada dinledikleriniz birbiriyle bağlantılı mı? Her ikisi arasında nasıl bir bağlantı kuruyorsunuz?**

- **Dinlediğiniz bu konuşmada belirtilen özelliklere uyduğumuz ya da uymadığımız durumlarda neler olabilir?**

Öğrencilerin yanıtları alınır.

Öyleyse bundan sonra dinlerken, burada belirtilen özelliklere dikkat ederek dinleyelim.

Değerlendirme

| Yeterlikler | 1 | 2 | 3 | Gözlenmedi |
|---|----------|----------|----------|-------------------|
| 1) Dinleme etkinliğinden önce güdüleyici işlemleri gerçekleştirdi mi? | | | | |
| 2) <u>Dinleyeceği</u> konuşmanın konusu, amacı ya da içeriği ile ilgili sorular sordu mu? | | | | |
| 3) Konuşmacıyla etkileşim (soru sormak, açıklama yapılmasını istemek vb.) kurdu mu? | | | | |
| 4) Konuşmanın konusu ile içeriği arasında doğru ilişki kurdu mu? | | | | |
| 5) Temel öğeler arasındaki neden-sonuç ilişkileri hakkında doğru yorumlar yaptı mı? | | | | |

Her şeyi sorgulayan çocuk-Einstein

Ders: Türkçe

Öğrenme Alanı: Dinleme

Ders Kazanımları:

- Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.
- Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
- Dinlediklerinin konusunu belirler.
- Dinlediklerinin ana fikrini belirler.
- Konuşmacı, konuşma ortamı ve konuşma içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.
- Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.
- Katılımlı dinler.

Beceriler: Dinleme + Dinlediğini Anlama

Dinleme Yeterlikleri:

- Konuşmada kullanılan dilin genel özelliklerini (sözcük ya da cümlelerin uzun, kısa, yalın, karmaşık oluşu vb.) fark etme.
- Konuşmacının anlatım özelliklerini (akıcı, tek düze, hızlı, yavaş vb.) fark etme.
- Dinleme etkinliğinden önce güdüleyici işlemleri (merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb.) gerçekleştirme.

Dinlediğini Anlama Yeterlikleri:

- Dinleyeceği konuşmanın konusundan hareketle içeriğine yönelik kestirimlerde bulunma.
- Dinleyeceği konuşmanın konusu ile ilgili ön bilgilerini ya da yaşantılarını paylaşma.
- Dinlediği konuşmada ifade edilmiş olan konu ve amacı belirtme.
- Dinlediği konuda işlenen ana düşüncüyü açıklama.
- Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme.
- Dinlediği konudaki anahtar kavramları belirleme.

Etkinlik

İnceleyeceğimiz metnin başlığı "Her şeyi Sorgulayan Çocuk-Einstein".

- Einstein hakkında neler biliyorsunuz?
- Onun hangi özelliklerini biliyorsunuz?
- Sizce dinleyeceğimiz metnin başlığına göre metinde nelerden söz edilebilir? (Einstein neleri sorguluyor olabilir?)

Einstein hakkında öğrencilerin bildikleri ve metnin içeriğine yönelik tahminleri paylaşılır.

Biraz sonra dinleyeceğimiz metnin ilk cümlesi şöyledir:

"Okula gitmem neden gerekiyor, babacığım?"
Sert görünümlü baba, sekiz yaşındaki oğlunu tepeden süzdü.

- **Böyle bir soru soran çocuğun okula karşı ilgi ve düşüncesi nasıl olabilir? Neden öyle düşünüyorsunuz?**
- **Çocuğun sorusunu ve babanın tepkisini düşündüğünüzde konuşmanın devamında neler olabilir?**

Öğrencilerin tahminleri alınır. Sonra öğretmen konuşmada geçen aşağıdaki bölümü okur:

"Soru sormanın hiçbir kötü yanı yok, tatlım. Yeter ki, soruların karşındakini küçük düşürmeye ya da kırmaya yönelik olmasın!"

- **Böyle söyleyen bir kişinin bakış açısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?**
- **Bunu söylemdeki hangi ipuçlarından çıkarıyorsunuz?**

Öğrencilerin yanıtları alınır. Sonra öğretmen konuşma içinde geçen aşağıdaki bölümü okur:

"Peki, dediğin gibi gerçekten her şeyi öğrenmek istiyorsan yavrum, okula neden gitmen gerektiğini nasıl sorabilirsin? Okul soruların yanıtladığı yer değil midir?"

- **Konuşmada geçen bu bölüme göre çocuğun okula bakış açısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?**
- **Bu soru karşısında çocuk nasıl bir yanıt vermiş olabilir?**

Öğrencilerin yanıtları ve tahminleri alınır.

Şimdi farklı bölümlerini incelediğimiz metnin tamamını dinleyeceksiniz.

Öğretmen metnin tamamını okur ve öğrenciler dinler.

- "Okula gitmem neden gerekiyor, babacığım?"
Sert görünüşlü baba, sekiz yaşındaki oğlunu tepeden süzdü.
- "Albert, kara cahil biri olarak mı büyümek istiyorsun, yoksa?"
- "Kara cahil de ne demek?"
İyi döşenmiş geniş salonun öbür ucundan bir kahkaha yükseldi. Baba ile oğul birlikte, büyük piyano başındaki anneye döndüler.
- "Ah Hermancığım, bilmiyor musun o oyunda Albert'le başa çıkamayacağını?"
- "Doğrusunu istersen, ne demek istediğini anlayamıyorum." diye kekeledi kocası.
Eski bir Macar halk şarkısını çalmayı sürdüren bayan Einstein,
-"Haydi, haydi, bilmezlikten gelme. Bilmiyor muyum sanki Albert'i soru sormaktan vazgeçirmek için sorusuna soruyla yanıt vermek taktiğini! Ama görüyorsun ya, yürümüyor." dedi.
Albert koşarak annesinin yanına gitti; tuşlar üzerinde kayan usta parmaklar ona bir anda ne sorduğunu unutturmuştu. Piyano şarkı söylüyordu adeta! İki tuşa sert bir vuruşla çalmasını noktlayan anne, taburesinde döndü, oğlunu kolları arasına aldı. Albert'in koyu gür, dalgalı saçlarının üstünden kocasına gülümsedi:
- "Görüyorsun ya, Albert'i soru sormaktan alıkoymanın bir yolu vardır: benim müziğim!"
Baba da gülümsedi; bir şey demeğe kalmadan, oğlan annesinin kucağında dönerek,
- "Soru sormak kötü bir şey mi?" diye sordu.
Bu kez gülme sırası babasındaydı:
- "İşte sana! Boşuna övünme, senin müziğinin de onu durduracağı yok."
Anne kocasını duymazlıktan gelerek, oğluna döndü:
- "Soru sormanın hiçbir kötü yanı yok, tatlım. Yeter ki, soruların karşındakini küçük düşürmeye ya da kırmaya yönelik olmasın!"

- “Ama ben öyle bir şey yapmıyorum, anneciğim. Bilmediğim o kadar çok şey var ki, sorarak öğrenmek istiyorum; her şeyi öğrenmek istiyorum.”
Anne gururla gülümsedi; baba ise biraz duraksamalı,
- “Peki, dediğin gibi gerçekten her şeyi öğrenmek istiyorsan yavrum, okula neden gitmen gerektiğini nasıl sorabilirsin? Okul soruların yanıtlandığı yer değil midir?” diye araya girdi.
- “Değildir babacığım!” dedi çocuk. “Yanıtlamak şöyle dursun, soru bile sordurmuyorlar insana. Okuldan hoşlanmıyorum. Hapishanedeymişim gibi sanki. Öğretmenler gardiyanlardan farksız; sıralar arasında gidip gelen gardiyanlar!”
Karı koca birbirlerine tedirgin gözlerle baktılar. Albert’in bu suçlamalarına ne diyebilirlerdi ki... İşte her şeyi sorgulayan bu çocuk, ilerde büyük bilimsel atılımların yanı sıra özentsiz, erdemli bilgi kişiliğiyle de tüm dünyanın ilgi odağı olacaktı.

(Yıldırım, Cemal. (2001). *Bilimin Öncüleri*. Ankara: Ajans Türk Matbaacılık, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları (16. Basım) s.188-189.)

Şimdi dörder kişilik gruplar oluşturacağız. (Öğretmen isterse öğrencilerin kendi istediği kişilerle grup oluşturmalarına izin verir.) Dinlediğimiz metin ile ilgili sizlere sorular soracağım. Sizler de önce kendi grubunuzla soruların yanıtını tartışacaksınız, sonra da grup içinde belirleyeceğimiz sözcü aracılığıyla yanıtlarınızı paylaşacaksınız.

Öğretmen aşağıdaki soruları sırasıyla sorar, öğrenciler kendi grubunda soruları tartışır ve yanıtlar paylaşılır.

- **Sizce metinde en çok kullanılan sözcükler hangileridir?**

Her grupta belirlenen sözcü öğrenciler, dinlenen metinde en çok kullanıldığını düşündükleri sözcükleri tahtaya karışık olarak yazarlar. (Eğer öğrenciler metinde en çok kullanılan sözcükleri söyleyemezse, metin tekrar dinletilir. Metin dinlenirken, metin içinde en fazla kullanılan sözcüklere dikkat edilmesi istenir.)

(soru sormak, sorgulamak, öğrenmek)

- **Sizce metin içinde en çok tekrar edilen sözcükler ile metnin ana düşüncesi arasında bir bağlantı olabilir mi?**
- **Öyleyse sizce bu metnin ana düşüncesi ne olabilir?**

Bu metnin ana düşüncesi; insanlar merak ettikleri konuları sorarak ve sorgulayarak öğrenebilirler. Sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olan insanlar, bilimsel gelişmelerin gerçekleşmesini sağlar.

Demek ki bir metinde tekrar eden sözcükler, metnin ana düşüncesini bulmamıza yardımcı olmaktadır.

Dinlediğimiz metinde kullanılan dilin genel özelliklerini inceleyelim.

- Dinlediğimiz metinde kullanılan sözcükler ve cümlelerin genel özellikleri (uzun, kısa, yalın, karmaşık oluşu vb.) hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Dinlediğimiz metinde konuşmacının anlatım özelliklerini inceleyelim.

- Konuşmacının anlatımı hakkında neler söyleyebilirsiniz? (akıcı, tek düze, hızlı, yavaş vb.)
- Sen olsaydın nasıl bir anlatım tercih ederdin?

Şimdi metni bir de anlatım biçimine göre inceleyelim.

- Dinlediğimiz metinde nasıl bir anlatım biçimi tercih edilmiştir?
- Sence neden böyle bir anlatım biçimi tercih edilmiştir?
- Böyle bir anlatım biçiminde ne amaçlanıyor olabilir?

Dinlediğimiz metin, Albert Einstein, Einstein'ın annesi ve babası arasında geçen konuşmalardan oluşmaktadır. Bu nedenle metinde karşılıklı konuşmaya dayalı **öyküleyici bir anlatım** tercih edilmiştir. Öyküleyici anlatımda amaç; olayı okuyucunun gözü önünde canlandırmasını sağlamak, anlatılmak istenileni bir olay içerisinde vermektir. Öyküleyici anlatımda olaylar oluş haline uygun olarak bir dizi halinde verilirse birbirine bağlanır.

- Sizce dinlediğimiz metinde düşünceyi geliştirmek için neler yapılmıştır?

(Öğrenciler yanıt veremezse öğretmen metin içinde geçen aşağıdaki bölümü okur.)

"Okuldan hoşlanmıyorum. Hapishanedeymişim gibi sanki. Öğretmenler gardiyanlardan farksız; sıralar arasında gidip gelen gardiyanlar!"

Einstein benzetim yaparak düşüncesini geliştirme yoluna başvurmuştur. **Benzetim yapma**, anlamı zenginleştirmeyi amaçlayan bir düşünceyi geliştirme yoludur. Burada Einstein, okulu hapishaneye; öğretmenleri de gardiyanlara benzetmektedir.

Benzetim yapma için farklı örnekler:

Bu olaydan sonra kendimi *kuş gibi hafif hissediyorum.*

Güneş bu sabah, *dalından koparılmış taptaze portakalı andırıyor.*

Çocuğun parmakları *kibrit çöpü kadar inceydi.*

Küçük kızın dişleri *inci gibiydi.*

Benzetim yapma için siz hangi örnekleri söyleyebilirsiniz?

Öğrencilerin de benzetme için örnekler söylemeleri sağlanır.

Değerlendirme

| Yeterlikler | 1 | 2 | 3 | Gözlenmedi |
|--|----------|----------|----------|-------------------|
| 1) Dinleme etkinliğinden önce merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb davranışlar gerçekleştirdi mi? | | | | |
| 2) Konuşmada kullanılan dilin genel özelliklerini (sözcük ya da cümlelerin uzun, kısa, yalın, karmaşık oluşu vb.) fark etti mi? | | | | |
| 3) Konuşmacının anlatım özelliklerini (akıcı, tek düze, hızlı, yavaş vb.) fark etti mi? | | | | |
| 4) <u>Dinleyeceği</u> konuşmanın konusundan hareketle içeriğine yönelik kestirimlerde bulundu mu? | | | | |
| 5) Dinleyeceği konuşmanın konusu ile ilgili ön bilgilerini ya da yaşantılarını paylaştı mı? | | | | |
| 6) Dinlediği konuşmada ifade edilmiş olan konu ve amacı doğru söyledi mi? | | | | |
| 7) Dinlediği konuda işlenen ana düşünceyi doğru söyledi mi? | | | | |
| 8) Dinlediği olayın nasıl gelişeceği ve sonucuna yönelik tahminleri tutarlı mı? | | | | |
| 9) Dinlediği konudaki anahtar kavramları doğru olarak belirledi mi? | | | | |

Yerleşim Yöntemi

Ders: Türkçe

Öğrenme Alanı: Dinleme + Konuşma

Dinleme Yeterlikleri:

- Dikkatini ileti kaynağına yöneltme (diğer çevresel uyarıcılarla, ileti kaynağı dışındaki uyarıcılarla ilgilenmeme).
- Konuşmacının/okuyucunun kullandığı sözlü iletişim öğelerine (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması) dikkat etme.
- Dinleme etkinliğinden önce güdüleyici işlemleri (merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb.) gerçekleştirme.
- Dinleme yaşantısının kendisinde yarattığı bilişsel ya da duyuşsal durumu (gevşeme, öfkelenme, takdir etme) yansıtan sözlü (soru sorma vb.) ve sözsüz (jest ve mimikler) tepkiler verme.
- Dinleme sürecini etkileyen, kendisine ait içsel ve dışsal etkenleri (heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb.) yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma.

Dinlediğini Anlama Yeterlikleri:

- Dinleyeceği konuşmanın konusu, amacı ya da içeriği ile ilgili sorular sorma.
- Dinleyeceği konuşmanın konusundan hareketle içeriğine yönelik tahminlerde bulunma.
- Dinleyeceği konuşmanın konusu ile ilgili ön bilgilerini ya da yaşantılarını paylaşma.
- Dinlediği konuyla doğrudan ilişkili sorular sorma.

Konuşma Yeterlikleri:

- Dikkatini konuşma ortam ve sürecinin bütününe verme ve konuşması sırasında oluşan konuşma dışı uyarıları dikkate alma.
- Akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşmaya özen gösterme.
- Sözcükleri doğru seslendirmeye özen gösterme (ağız, şive, yerel söyleyişlerden uzak durma).
- Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.) verme.
- Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili içsel ve dışsal etkenleri (önem, inanç, heyecan, ilgi, jest, mimik vb.) yöneterek konuşmasının niteliğini artırmaya çalışma.

Sözlü Anlatım Yeterlikleri:

- Konuşmasında sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini (ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalaması; jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) anlatımını destekler biçimde kullanma.
- Konuşmada verilmek istenen iletiyi güçlendirmek için atasözü, deyim ve mecazlardan yararlanma.
- Konuşmasında çevresinden ya da günlük hayattan örnekler verme.

ETKİNLİK

Öğrencilere şimdi kısa bir çalışma yapılacağı ve çalışmanın sonuna kadar daha iyi duymak ve dikkatini yoğunlaştırmak için gözlerini hiç açmamaları gerektiği söylenir.

Öğretmen, elindeki torbadan çıkaracağı nesne, eşya vb. sesini dinleyip bunların çıkardığı sestene ne olduklarını anlamaya çalışarak sessizce oturmalarını, tüm nesnelere bitince üzerinde sınıfça tartışılacağını söyler.

Eldeki torbadan bir çift kaşık, cam bardak, iki plastik kalem, bir zil, çeşitli sesler çıkaran anahtarlık ya da oyuncak, bir çift alüminyum çay tabağı, kavanoz içindeki boncuklar, bozuk para vb. nesnelere çıkarır ve öğrencilerin duyacağı biçimde bunları birbirine çarparak, vurarak, değdirerek çeşitli sesler çıkarmasını sağlar. (Öğrencilerin gözleri kapalıyken görmediklerinden emin olmak için öğrencilere ters biçimde sınıfın arkasında yapılabilir.)

Nesneler yeniden torbaya koyulur ve bu nesnelere neler olduğu öğrencilere sorulur. Bütün nesnelere adı doğru bulununcaya kadar çalışma sürdürülür. Anımsanamayan nesnelere olursa öğrencilerin gözleri yeniden kapatılır ve nesnenin sesi yeniden dinletilir.

Öğrenciler her sesin hangi nesneye ait olduğunu doğru bildiklerinde:

- **Duyduğunuz sesin bu nesneye ait olduğuna nasıl karar verdiniz?**
- **Hangi ipuçlarından yararlandınız?**
- **Bu sesi duyduğunuzda ne hissettiniz?** soruları sorulur.

Nesnelerin tümü söylendiğinde bunların neler olduğu bir kez de öğrencilerin gözleri açıkken tekrarlanır.

Bizler günlük hayatımızda farkında olmadan pek çok sesi duyarız. Ancak çeşitli konularla meşgul olduğumuzdan çoğu zaman bu sesleri fark etmeyiz. Oysa biraz önce seslerin hangi nesnelere ait olduğunu fark ettik. Dikkatimizi neye odaklarsak onu dinleriz. Dikkatimizi dinlediğimize odakladığımızda daha iyi anlarız.

Şimdi size Özgün öğretmenin bir alışveriş öyküsünü anlatacağım. Oldukça renkli bir öykü. Özgün Öğretmen geçen hafta uzun bir alışveriş listesi yapar ve sabah erken saatte markete gider. Evinden oldukça uzakta olan markete vardığında alışveriş listesini unuttuğunu fark eder. Size öykünün devamını anlatacağım ancak önce tahmin etmenizi istiyorum.

- **Sizce Özgün öğretmen bu durumda ne yapmıştır?**
- **Özgün öğretmen marketten çıkarken alışveriş listesi yanında olmamasına rağmen, uzun alışveriş listesindeki bütün ürünleri alabilmiş midir?**

Öğrencilerin tahminleri alındıktan sonra, en yakın tahminleri yapan öğrencilerin adları belirtilerek, Özgün öğretmenin uzun alışveriş listesindeki tüm ürünleri aklına getirmiş ve almış olduğu belirtilir.

- **Peki Özgün öğretmen bunu nasıl başarmıştır?**
- **Bunun özel bir formülü olabilir mi?**
- **Bunu hepimiz yapabilir miyiz?**

Öğrenciler bu soruların yanıtları üzerine konuşturulur ve sonra Özgün öğretmenin alışveriş öyküsünün devamı, öğrenme stratejisine vurgu yapılarak anlatılır.

Özgün öğretmen alışveriş listesini yaparken hiçbir şeyi unutmamak için evinin her bir birimini düşünmüş ve listesini buna göre yapmıştır. Listesini evde unuttuğunu fark ettiği zaman da hatırlamak için aynı yolu kullanır. Evinin her bir birimini düşünür ve bu birimlerdeki ihtiyaçlarını hatırlar. Örneğin, mutfaktaki ürünleri alacaksa mutfak göz önüne getirdiği, buzdolabındaki bir ürünü alacaksa buzdolabını göz önüne getirdiği, balkondaki sebze sepetindeki bir ürünü alacaksa balkondaki sebze sepetini göz önüne getirdiği belirtilir.

Bu açıklamadan sonra öğrencilere bu yöntemin adının “*yerleşim/loci*” olduğu söylenir. Öğrencilere “*yerleşim/loci*” yöntemiyle ilgili açıklama yapılır. Sonra öğrencilere böyle bir öğrenme yolunu günlük yaşamda hangi durumlarda kullanabilecekleri sorulur. Örneğin, adres verirken, yemek tarifi verirken, oynadığımız bir oyunu arkadaşımıza tanıtırken, gibi.

Öğrencilere bu öğrenme yolunu derslerde nasıl kullanacakları sorulur. Öğrencilerin düşüncelerini söylemelerine olanak sağlanır. Öğrencilerin yanıtlarından sonra, onlara bir konuşma hazırladıklarında konuşma yapacakları mekân/nesneyi/kişileri göz önüne alabilecekleri; sınava hazırlanırken bazı bilgileri mekân/nesne/kişilerle eleştirebilecekleri belirtilir.

Örnek cümleler söylenir.

- Sizleri her gün karşıdan izliyorum. (Atatürk, öğretmen ile eşleşebilir)
- Hayatımdaki olumsuz şeyleri siliyorum. (Tahta, pencere ile eşleşebilir.)
- Türkçe dersinde yazdığım şiir sergilendi. (Pano, tahta ile eşleşebilir.)
- Her zaman düzenli olmalıyım. (Tahta, sınıf, öğretmen masası, vs)
- Havalar soğumaya başladı. (Kalorifer peteği)

Öğrencilerin bu cümlelerden birini seçmesi istenir. Öğrenciler cümleleri seçerken eşit bir dağılım olmasına özen gösterilir. Öğrenciler cümlelerini seçer ve seçtiği cümle ile sınıftaki hangi mekân/kişiyi/eşyayı eşleştirdiğini (eşleştirdiği mekân/eşya/kişiyi baktığında seçtiği cümlenin aklına kolayca gelebileceği belirtilmeli) söyler. Söyleme işlemi sırayla yapılır. Bu etkinlik bir günün sabah saatlerindeki derste (Örneğin, birinci ve ikinci saatte) yapılır. Sonra, günün son saatinde öğrencilerden seçtikleri cümle ve eşleştirdikleri mekân/eşyayı/kişiyi söylemesi istenir.

Öğrencilerin hatırlamalarına göre, doğru ve anlamlı bir eşleme yaptıkları; eğer hatırlama doğru ve nitelikli yapılmadıysa doğru ve anlamlı bir eşleme yapmadıkları sonucuna ulaşılır.

Not: Öğretmen bir öyküyü okur, her bir öğrenci için farklı bölümleri öğrencilere verir ve öğrencilerin o bölümü yerleşim yöntemini uygulayarak çalışması sağlanır.

Öğrenciler evlerinde gerekli hazırlığı yapar.

Her öğrenci sınıfta sırayla anlatımını yapar.

Çalıştığımız bölümleri anlatırken konuşmamızın daha etkili olmasını istiyorsak şu özelliklere de dikkat etmeliyiz:

- ✓ Akıcı ve anlaşılır bir hızda konuşmalıyız.
- ✓ Sözcükleri doğru seslendirmeliyiz.
- ✓ Anlattıklarımızın bize hissettirdiklerini sözlü ya da sözsüz olarak yansıtmalıyız.
- ✓ Anlatırken vurgu, duraklama ve tonlamamıza dikkat etmeliyiz.
- ✓ Anlattığımız konuda çevremizden ya da günlük hayattan örnekler vermeliyiz.
- ✓ Anlattığımız konuya uygun atasözü, deyim ya da mecaz kullanmalıyız.
- ✓

Öğrenciler çalıştıkları bölümleri anlattıktan sonra şu soruları yanıtlar:

- **Anlattığın bölümü, sınıftaki hangi eşya/kişi/mekân ile ilişkilendirdin?**
- **Bu ilişkilendirmeyi hangi özelliğe göre yaptın?**

Yavru Ördek

Ders: Türkçe

Öğrenme Alanı: Dinleme + Konuşma

Etkinlik

Öğretmen “Yavru Ördek” öyküsünün kurallı ve kuralsız okumayla kaydedilmiş iki formunu öğrencilere dinletir ve iki okuma arasındaki farklılıklar hakkında sorular sorar:

- **Aynı metni ilk dinlemeniz ile ikinci dinlemeniz arasında farklılık var mı?**
- **Her iki okuma arasında nasıl bir farklılık vardı?**
- **Hangi okumayı daha etkili buluyorsunuz?**
- **Metinler bize onları nasıl okumamız gerektiği hakkında ipucu verir mi?**
soruları sorulur.

Okuma sırasında bir okuyucu okuduğu sözcük ya da cümlelerle metne bağlı kalırken; vurgu duraklama ve tonlamalarıyla ona yeni anlamlar katar. Kuşkusuz noktalama işaretleri metnin nasıl okunması gerektiğine ilişkin bazı ipuçları verir. Ancak bu bir çerçevedir. Okuma sırasında bir metin, onu okuyan tarafından yeniden oluşturulur ve dinleyici, metnin yazarının yanında okuyanın oluşturduğu bu yeni yapıyla da etkileşir. Etkileşimin anlamlı olmasının koşulu dinleyicinin; okuyucunun vurgu, duraklama ve tonlamalarına odaklanarak dinlemesidir.

Öykünün, okuma kurallarına uygun okunan formu tekrar dinletilir ve öykünün okuyucu tarafından nasıl etkili olmasının sağlandığına dikkat etmeleri istenir.

- Okuyucu nerelerde sesini yükseltip alçaltıyor?
- Sözcükleri okurken hangi heceleri daha baskılı ya da kuvvetli söylüyor?
- Okuyucunun baskılı ve kuvvetli söylediği bölümlerin, metindeki diğer bölümlerden farkı var mıdır?
- Okuma sırasında nerelerde susuyor, duraklıyor?
- Okuyucunun sustuğu, durakladığı süreler farklılaşıyor mu?
- Okuyucunun duraklaması, dinleyiciler için ne anlama gelebilir?
- Okuyucunun sesine heyecan kattığı, fısıltıyla konuştuğu noktalar var mı?
- Okuyucuyu dinlerken onun duygularını nasıl anlayabiliriz?
- Okuyucu neden ses tonunu değiştiriyor?
- Okuyucunun ses tonunu değiştirdiği yerler ile baskılı, kuvvetli söylediği bölümler arasında bir bağlantı olabilir mi?

Vurgu

*Bir hecenin diğer hecelerden, sözcüğün diğer sözcüklerden daha baskılı söylenmesine, okunmasına **vurgu** denir. Vurgu, bir cümledeki bir sözcüğün veya bir sözcükteki hecelerden birinin/birkaçının diğerlerine göre daha baskılı, daha kuvvetli söylenmesidir. Vurgu, anlatılanların değerini, önemini artırır; dinleyenlerin dikkatini, canlı ve uyanık tutar, ilgisini çeker. Söz, vurgu ile müzik güzelliği kazanır. Vurgusuz okuma; cansız, etkisiz, sıkıcı, bozuk bir okumadır.*

Duraklama

Dinleyenlere anlama fırsatı vermek, dinleyicilerden tepki beklemek amacıyla konuşma esnasında duraklama yapılır. Bu duraklar, normal olarak sözcük aralarında ve cümle sonlarında yapılan duraklardan daha uzun sürelidir. Konuşmacı, bunların süresini istediği gibi ayarlayabilir.

Tonlama

*Anlatılmak istenen duygu veya düşüncenin daha etkili ifade edilebilmesi için ses tonunu değiştirerek okumaya **tonlama** denir. Böylece acıma, üzüntü, özlem, hayranlık, sevgi gibi duygular belirginlik kazanır.*

Vurgu, duraklama ve tonlama, ahenkli biçimde okumayı sağlayan kavramlardır. Bir okumada vurgu, duraklama yapma ve ses tonunu uygun biçimde değiştirme okumanın ahengi için çok önemlidir. Böylelikle dinlediğimizin amacını anlamasak bile ahenge dikkat ederek iletilmek istenen duygu ve düşünceler hakkında fikir sahibi olabiliriz ya da dikkatli dinleme süreçleri geçirebiliriz.

Nasıl ki bir metni okurken vurgu, duraklama ve tonlamaya dikkat ederek metnin etkili okunmasını sağlıyorsak, konuşurken söylediklerimizin daha etkili olması için de vurgu, duraklama ve tonlamamıza dikkat etmeliyiz. Konuşmamızda vurgulamak istediğimiz bölümlerde ses tonumuzu alçaltarak ya da yükselterek vurgulamak istediğimiz bölüme dikkat çekeriz. Böylece konuşmamız daha etkili olur.

Düz yazının etkili okunmasını sağlamak için vurgu, duraklama ve tonlamaya dikkat etmemiz gerektiğini öğrendik. Şimdi, bir diğer dilsel anlatım biçimi olan şiiri inceleyeceğiz. Şiirin düz yazıdan farklı bir okunuşunu vardır. Şiirin nasıl daha etkili okunabileceğini öğreneceğiz.

Öğretmen Atatürk şiirini iki kere okuyacağını ve her iki okuma arasında bir fark olup olmadığına dikkat etmelerini söyler.

Öğretmen Atatürk şiirini, ilk okumada şiir okuma kurallarına (vurgu, duraklama ve tonlama) **uygun olmayan** biçimde; ikinci okumada ise şiir okuma kurallarına (vurgu, duraklama ve tonlama) **uygun** biçimde okur. Aşağıdaki soruları sorar:

- Dinlediğiniz her iki şiirdeki okuma biçiminde neler dikkatinizi çekti?
- Hangi şiir okuma biçiminin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
- Her iki okumayı dinlerken neler hissettiniz? Duygularınız nelerdi?
- Okuyucu iki okuma arasında nasıl farklılık yarattı?
- Şiirler bize onları nasıl okumamız gerektiği ile ilgili ipuçları verir mi?

Şiirin düz yazıdan farklı bir okunuş biçimi vardır. Ancak şiir okurken de vurgu duraklama ve tonlamaya dikkat edilir. Çünkü bu özelliklere dikkat edilerek okunduğunda şiirin ahenkli okunması sağlanır. Şiirin anlamına uygun bir ahenkle okunması ise şiirin daha etkili olmasını sağlar.

ATATÜRK

Sana borçluyuz ta derinden!
Çünkü yurdumuzu sen kurtardın.
Hasta, yorgun düşmüştük.
Yaralarımızı iyice sardın.

Yiğittin, inanç doluydun, yapıcıydın,
Sanatkârdın, denizler kadar engin;
Kimsenin göremediğini görürdü
Sevgiyle bakan gözlerin.

Sana borçluyuz ta derinden!
Işığsın bu yurdun.
Dilimizi, ulusallığımızı öğrettin bize.
Çünkü Cumhuriyetimizi sen kurdun.

Hürriyeti sen yaydın içimize,
Halkçıyız dedin halk içinden,
İnançla hür yetiştirdin bizi.
Sana borçluyuz ta derinden!

Cahit KÜLEBİ

Şimdi size bir tekerleme söyleyeceğim. Bu tekerlemeyi söylerken nasıl farklı anlamlar oluşturabileceğimizi inceleyeceğiz.

"Lüpçüler, lütfen lüzumlu lüzumsuz lâkırdıları bırakın da lüferinizi lüpleyin, lülelerinizi tütürün."

Şimdi yukarıdaki tekerlemeyi, aşağıda belirtilen anlatım çeşitliliğini vurgulayacak şekilde tonlayalım:

- 1) Doğal
- 3) Kibarlıkla
- 4) Tehditle
- 5) Öfkeyle
- 6) Azarlayarak
- 7) Sevgiyle
- 8) Yalvararak
- 9) Sabırsızca
- 10) Sakin

Öğrencilere söz vererek tekerlemeyi istedikleri biçimde söylemelerine izin verilir. Öğrenci tekerlemeyi söylediğinde hangi anlatım çeşidiyle söylediği sınıfa sorularak bulmaya çalışılır.

Tekerlemenin burada belirtilen anlatım çeşitlerinden farklı olarak da söylenmesine izin verilir.

- **Sizce burada aynı tekerlemeyi söylerken nasıl farklı anlamlar oluşturduk?**

Okuma sırasında bir okuyucu okuduğu sözcük ya da cümlelerle metne bağlı kalırken; vurgu duraklama ve tonlamalarıyla ona yeni anlamlar katar. Kuşkusuz noktalama işaretleri metnin nasıl okunması gerektiğine ilişkin bazı ipuçları verir. Ancak bu bir çerçevedir. Okuma sırasında bir metin, onu okuyan tarafından yeniden yaratılır ve dinleyici, metnin yazarının yanında okuyanın oluşturduğu bu yeni yapıyla da etkileşir. Etkileşimin anlamlı olmasının koşulu okuyucunun vurgu, duraklama ve tonlamalarına odaklanarak dinlemektir.

BAŞ HARFLERLE DÜZENLEME

Ders: Türkçe

Öğrenme Alanı: Dinleme + Konuşma

Ders Kazanımları

Dinleme

1.1.Dinlemek için hazırlık yapar. 1.4.Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.1.5.Görgü kurallarına uygun dinler. 2.4.Dinlediklerini zihninde canlandırır. 2.21.Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar. 2.28.Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.

Konuşma

1.1.Konuşmak için hazırlık yapar.1.2.Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler.1.3.Konuşma yöntemini belirler.1.4.Dinleyicilerle göz teması kurar. 1.6.Kelimeleri doğru telâffuz eder.1.7.Akıcı konuşur. 1.8.Sesine duygu tonu katar.1.9.Konuşmalarında beden dilini kullanır. 1.11.Konu dışına çıkmadan konuşur. 2.6.Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.3.3.Topluluk önünde konuşur.

Konuşma Yeterlikleri:

- Dikkatini konuşma ortam ve sürecinin bütününe verme ve konuşması sırasında oluşan konuşma dışı uyarıları dikkate alma.
- Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde yarattığı duyuşsal durumu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler (heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.) verme.
- Konuşma süresince dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlamak için çaba gösterme.
- Dinleyiciyle etkileşim (soru sorma, soruları yanıtlama, açıklama yapma vb.) kurma.

Dinlediğini Anlama Yeterlikleri:

- Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etme.
- Dinlediği konuya ilişkin metin içi soruları doğru olarak yanıtlama.
- Verilen bilgileri yeni ve farklı durumları açıklamada kullanma.

Sözlü Anlatım Yeterlikleri:

- Amacıyla/vermek istediği iletiyle ilişkili bir konuşma konusu belirlemenin tanımlı yollarını kullanarak konuşma konusunu belirleme.
- Amaç ve konuya uygun bir konuşma içeriği oluşturmanın tanımlı yollarını kullanarak konuşmasının içeriğini belirleme.
- Konuşmasının akış planının, amaç ve dinleyici özellikleriyle bağlantılı olmasının nedenlerini ifade etme.
- Dinleyicileri zihinsel ve duyuşsal olarak konuya hazırlama, harekete geçirme (soruları, düşünceleri, duyguları, beklentileri üzerine konuşma) yollarını konuşma sürecinde dikkate alma.
- Dinleyicilerin beklentileri ile konuşmasının amacını ilişkilendirme.
- Konuşma konusuyla ilgili sorulara doyurucu yanıtlar verme.
- Dinleyicilerden gelen katkıları da (açıklama, örnek, yanıt vb.) kullanarak, dikkate alarak konuşmasını sürdürme.
- Dinleyicilerin özelliklerine (yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb.) göre konuşmasındaki anlatım biçimini, kullanacağı dil yapısını ve araç gereçleri belirleme.
- Konuşma dışı beklenmedik uyarıları, konuşmasına katarak ya da dikkat alanının dışında tutarak, uygun biçimde yönetme.

ETKİNLİK

Şimdi size üniversite son sınıf öğrencisi olan Bahar'ın konuşma hazırlıklarını anlatan bir öykü anlatacağım:

“Bahar, bir üniversitenin okul öncesi programında son sınıfa devam eden bir öğrencidir. Bahar, öğrenci değişim programıyla 6 aylık bir süreyle Almanya'ya gitmişti. Almanya'dan dönüşünde üniversitedeki hocaları ile arkadaşlarına yönelik bir konuşma yapacaktı. Konuşma için hazırlıklarını günler öncesinden tamamlamıştı. 6 ay kaldığı Almanya'daki okul öncesi kurumları ile ilgili gözlem ve deneyimlerini paylaşmayı amaçlıyordu. Bahar konuşma amacına uygun olarak konuşma konusunu belirlemişti. Konuşmasının amacı ve konusuna uygun bir içerik de oluşturmuştu. Konuşmasında Almanya'daki okul öncesi kurumları, öğrenciler, öğretmenler, veliler hakkındaki gözlemlerini, fotoğraflar eşliğinde sunacaktı. Gözlemlerini paylaşırken okul öncesi kurumunun büyüklüğü, sahip olduğu olanaklar, öğrenci ve öğretmen sayıları, velilerin sorumlulukları gibi konuşmasının içeriğindeki başlıkları belirlemişti. Bahar'ın konuşmasını hocaları ve arkadaşları dinleyeceği için, Bahar konuşmasının akış planını buna göre düzenlemişti. Konuşmasında hem arkadaşları hem de hocaları için yararlı olan ve onların ilgilerini çeken pek çok fotoğraf ve örneğe yer vermişti. Konuşmasında resimler, öğrenciler ile görüşmeleri, öğrencilerin oyunlarından oluşan videoları da kullanacaktı. Bahar konuşma için hazırlıklarını tamamlamıştı. Konuşması boyunca nelere dikkat edeceğini de belirlemişti ama bunları unutmaktan endişeleniyordu. Bu nedenle konuşmasında dikkat etmesi gerekenleri unutmamak için ilginç bir yol denemeye karar verdi...”

- **Bahar konuşmasında dikkat etmesi gerekenleri unutmamak için nasıl bir yola başvurmuş olabilir?**

Öğrencilerin tahminleri alındıktan sonra, en yakın tahminleri yapan öğrencilerin adları belirtilir ve öykü okunmaya devam edilir:

“Bahar öncelikle konuşmasında dikkat edeceği özellikleri liste halinde yazmıştı:

- Dikkatini konuşma ortam ve sürecinde tut.
- Etkileşim kur (dinleyicilerle).
- Katkıları (açıklama, örnek vb.) konuşmanla ilişkilendir (dinleyicilerin katkıları).
- Hissettiklerini yansıt.
- Beklenmedik durumları konuşmana katarak ya da dikkat alanının dışında tutarak yönet.

Daha sonra bu listede belirlediği özelliklerin hemen aklına gelmesi için her cümlenin ilk harfini bir araya getirdi. “D E K H B” Bu harfleri unutmamak için bir de cümle oluşturmuştu:

“Dün evde kaybettiğim havlumu buldum.”

Bu cümledeki sözcüklerin ilk harfleri Bahar'a;

- Dikkat
- Etkileşim
- Katkılar
- Hissettikleri
- Beklenmedik durumlar

sözcüklerini anımsatacaktı.

Belirlenen konuşma zamanı geldiğinde Bahar'ın bakışlarından ve ifadelerinden heyecanı anlaşılıyordu. Bahar konuşmasına başlarken kendisini dinleyecek olan kişilerin duyguları ve beklentilerini sordu. Konuşmasını dinleyecek olan kişilerin beklentileri, duygu ve düşüncelerini bilmek Bahar için önemliydi. Çünkü böylelikle kendisini dinleyecek olan kişilerin beklentileriyle konuşmasının amacını ilişkilendirebilirdi.

Bahar konuşurken, kendisini dinleyen kişiler ile göz iletişimi kuruyor, hem kendisinin hem de dinleyicilerin jest, mimik ve beden diline dikkat ediyordu. Konuşmasının bazı bölümlerinde dinleyicilere sorular sordu ve onların sorularını yanıtladı. Bazen de dinleyiciler açıklamalar yaptı ve kendi örneklerini verdi. Bahar ise dinleyicilerin bu katkılarını kendi konuşmasında kullandı. Böylece dinleyen kişilerin örnekleri ve açıklamalarıyla konuşması daha da zenginleşti.

Bahar konuşmasının beklediği gibi ilerlemesiyle rahatlamıştı ve konuşmasının başındaki heyecanı da kaybolmuştu. Diğer taraftan dinleyen kişilerin katkıları onu mutlu etmişti, mutluluğu gülümsemesi ve beden diline de yansımıştı.

Konuşmaya başladıktan sonra kapı birkaç defa açılarak geç gelen kişiler olmuştu. Bahar bu durumu dikkat alanının dışında tutarak yönetebilmiş ve konuşmasına devam etmişti. Bir ara çok yakın bir yerden geçen ambulans sesi duyulmuştu. Bahar çok yüksek duyulan bu ses ile ilgili olarak hemen aklına gelen bir durumu paylaştı. Almanya'daki okul öncesi kurumlarda farklı taşıtlara ait seslerin öğrencilere dinletildiğini ve ambulans sesinin de bunlar arasında olduğunu ekledi.

Bahar, kendisini dinleyen kişilere teşekkür ederek konuşmasını bitirdi. Hem de Bahar hem konuşmasını dinleyen kişiler çok memnun olarak konuşma yerinden çıktılar.”

- **Sizce Bahar etkili ve başarılı bir konuşma yapmayı nasıl sağlamıştır?**

(Konuşma için hazırlık yapma ve baş harflerle düzenleme yöntemini uygulama)

- **Bahar konuşmasında dikkat edeceği özellikleri anımsamak için ne yapmıştı? Sizce neden böyle bir yola başvurdu?**

(Bu öyküde Bahar, belirlediği özellikleri unutmamak için “baş harflerle düzenleme” yöntemine başvurmuştur.)

- **Siz de kendi hayatınızda bu yöntemi uyguluyor musunuz? Nerelerde ve hangi durumlarda uyguluyorsunuz?**

Baş harfleri düzenleme yönteminin uygulanmasına yönelik öğrencilerin yanıtları alınır.

- **Baş harflerle düzenleme yöntemini hangi derslerde, ne tür bilgileri zihninizde tutmak için kullanabiliriz? Siz de bu yöntemi uyguluyor musunuz? Hangi durumlarda uyguluyorsunuz?**

Matematik dersindeki problem çözme aşamalarını bu şekilde kodlayabiliriz; Fen ve teknoloji dersindeki yapacağımız deneyin aşamalarını bu şekilde öğrenebiliriz; Sosyal Bilgiler dersindeki bir aşamalık gösteren bilgileri bu şekilde öğrenebiliriz.

- **Baş harflerden yararlanarak kendimize bir kodlama sistemi geliştirmemiz bize bir fayda sağlar mı? Hangi faydaları sağlar?**

Bilgileri unutmamız zorlaşır. Bazı bilgileri hatırlamaya çalışırken bu yolu kullanabiliriz. Aşamalık gösteren bilgilerde kesinlikle bu öğrenme yolunu kullanmalıyız.

- Bahar'ın konuşması için baş harfleri düzenleyerek oluşturduğu cümleyi hatırlıyor musunuz?

“Dün evde kaybettiğim havlumu buldum.”

- Bahar bu cümleyi anımsayarak hangi özellikleri zihninde tutmak istiyordu? (sunudan gösterilir.)
 - Dikkatini konuşma ortam ve sürecinde tut.
 - Etkileşim kur (dinleyicilerle).
 - Katkıları (açıklama, örnek vb.) konuşmanla ilişkilendir (dinleyicilerin katkıları).
 - Hissettiklerini yansıtır.
 - Beklenmedik durumları konuşmana katarak ya da dikkat alanının dışında tutarak yönet.

Şimdi Bahar'ın konuşmasına hazırlanırken neler yaptığını inceleyelim. (sunudan takip edilir.)

Bahar konuşması için ilk olarak neyi belirledi? (*konuşmasının amacını ve amaca uygun konusunu- gözlem ve deneyimlerini paylaşmayı amaçlıyordu, konu: Almanya'daki okul öncesi kurumları*)

Belirlediği amaç ve konusuna uygun olarak neler yaptı? (*konuşmasının içeriğini belirledi- okul öncesi kurumun büyüklüğü, sahip olduğu olanaklar, öğrenci ve öğretmen sayıları, velilerin sorumlulukları gibi içerik başlıklarını belirledi; bilgiler, fotoğraflar, video*)

Bahar konuşmasının akış planını düzenlerken neleri dikkate aldı? (*amaç ve dinleyici özelliklerini- amacı Almanya'daki okul öncesi kurumlar ile ilgili gözlem ve deneyimlerini paylaşmak olduğundan, hem arkadaşları hem de hocaları için yararlı olan ve onların ilgilerini çeken pek çok fotoğraf ve örneğe yer vermişti.*)

Şimdi biraz da Bahar'ın konuşma sürecinden söz edelim.

- Bahar konuşmasına nasıl başladı? Neden böyle bir yola başvurdu? Böyle bir başlangıç hakkında siz neler düşünüyorsunuz? Siz de bundan sonra konuşmanızda böyle bir başlangıç yapar mısınız?

(*Bahar, kendisini dinleyecek olan kişilerin duyguları ve beklentilerini sorarak başladı. Çünkü böylelikle kendisini dinleyecek olan kişilerin beklentileriyle konuşmasının amacını ilişkilendirebilirdi.*)

Peki, Bahar dikkat etmesi gereken özellikleri belirlemişti. Bunları unutmamak için bu sözcüklerin ilk harflerinden bir cümle oluşturmuştu. Acaba Bahar konuşmasında bu özellikleri uygulayabildi mi? Şimdi bir de bunu inceleyelim.

Bahar'ın oluşturduğu cümle ve bu cümlenin ilk harflerinin karşılığı olan ifadeler sunudan gösterilir.

- Bahar dikkatini konuşma ortamı ve sürecinde tutabildi mi? Böyle düşünmeni sağlayan ipuçları nelerdir?

(*Bahar konuşurken, kendisini dinleyen kişiler ile göz iletişimi kuruyor, hem kendisinin hem de dinleyicilerin jest, mimik ve beden diline dikkat ediyordu.*)

- Bahar konuşmasında dinleyicilerle etkileşim kurabildi mi? Böyle düşünmeni sağlayan ipuçları nelerdir? Dinleyicilerle etkileşim kurmak konuşmaya nasıl bir katkı sağlar?

(Konuşmasının bazı bölümlerinde dinleyicilere sorular sordu ve onların sorularını yanıtladı.)

- Bahar konuşmasında dinleyicilerin katkılarını konuşmasıyla ilişkilendirebildi mi? Bunu hangi ifadelerden çıkardın? Dinleyicilerin katkılarını konuşmanızla ilişkilendirmek konuşmanız için önemli midir? Neden?

(Bazen de dinleyiciler açıklamalar yaptı ve kendi örneklerini verdi. Bahar ise dinleyicilerin bu katkılarını kendi konuşmasında kullandı. Böylece dinleyen kişilerin örnekleri ve açıklamalarıyla konuşması daha da zenginleşti.)

- Bahar nasıl hissettiğini konuşmasına yansıtılabildi mi? Yanıtını belirleyen durum öyküde nasıl ifade edilmiştir? Konuşmanızın hissettirdiklerini yansıtmanız konuşmanıza nasıl katkı sağlar?

(Bahar konuşmasının beklediği gibi ilerlemesiyle rahatlamıştı ve konuşmasının başındaki heyecanı da kaybolmuştu. Diğer taraftan dinleyen kişilerin katkıları onu mutlu etmişti, mutluluğu gülümsemesi ve beden diline de yansımıştı.)

- Bahar'ın konuşmasında beklenmedik durumlar yaşandı mı? Bunlar nelerdir? Bahar bunları uygun biçimde yönetebildi mi? Siz bu durumu nasıl yönettiniz? Sizce böyle bir davranışın anlatıma nasıl bir katkısı olabilir?

(Beklenmedik durumlar: geç gelen kişilerin kapıyı açması ve yakından geçen yüksek sesli ambulans. Kapının açılmasını dikkatinin dışında tutmuş; ambulans sesini ise konuşmasına katmış ve ambulans ile ilgili bir durumu paylaşmıştır. Konuşmaya odaklandığımızda beklenmedik durumları dikkat alanımızın dışında tutabiliriz. Bazen beklenmedik durumlar bütün dinleyiciler tarafından algılandığında, bu durumları konuşmayla ilişkilendirmek daha etkili olur. Böylelikle beklenmedik durumlar uygun biçimde yönetilir.)

- Bahar konuşmasının etkili olmasını nasıl sağlamıştır? Başarılı bir konuşma olması için neler yapmıştır?

(Bahar konuşması için hazırlık yapmıştır. Ayrıca unutmaması gereken özellikler için baş harflerle düzenleme yapmış, oluşturduğu cümleyi ve cümledeki sözcüklerin ilk harflerinin çağrıştırdığı ifadeleri konuşması boyunca hep anımsamış. Böylelikle Bahar konuşmasında dikkat etmesi gereken özellikleri unutmadan uygulamış. Konuşmasının daha etkili olmasını sağlamıştır.)

Daha önceki dersimizde konuşmamızda vurgu, duraklama ve tonlamaya dikkat etmenin öneminden söz etmiştik. Vurgu, duraklama ve tonlamanın konuşmamızın etkili olmasındaki önemini incelemiştik. Bugün ise Bahar'ın yaptığı etkili bir konuşmayı inceledik. Konuşma öncesinde konuşmaya nasıl hazırlanacağımızı ve konuşma sürecinde nelere dikkat edeceğimizi öğrendik. Acaba siz bu özellikleri ne kadar uygulayabiliyorsunuz? Bir sonraki derste sınıfça en başarılı konuşan kişiyi belirleyeceğiz. Konuşmanızı istediğiniz bir gruba yapıyormuşsunuz gibi düşünebilirsiniz, örneğin; arkadaşlarınıza, öğretmenlere, kendinden küçük kişilere. Bunun için konuşmanıza hazırlık yapmalısınız.

Konuşmanıza hazırlanırken size yol göstermesi için aşamaları gözden geçirelim:

1. Konuşma amacınızı belirlemek ve amacınıza uygun konuyu belirlemek.(bilgi vermek, deneyim ya da gözlemlerini paylaşmak, duygu ve düşüncelerini anlatmak, vb.)
2. Amaç ve konuya uygun olarak konuşma içeriğini belirlemek.(konuşmadaki başlıkları, örnekleri, açıklamaları, vb. belirleme.)
3. Konuşmanın amacına ve hitap edilen dinleyici özelliklerine uygun bir akış planı oluşturma. (konuşmayı dinleyenlerin gereksinimlerine göre düzenleme)
4. Konuşmanın başında dinleyicilerin beklenti, duygu, düşüncelerini sorma.
5. Dinleyicilerin beklenti, duygu, düşüncelerini kendi konuşmasının amacıyla ilişkilendirme.

Konuşmanız boyunca siz de Bahar'ın belirlediği özellikleri Bahar'ın uyguladığı yöntemle ya da farklı bir yöntemle anımsayıp uygulamaya dikkat edebilirsiniz.

Bakalım konuşma hakkında öğrendiklerinizi uygulayarak en etkili konuşmayı yapan kişi kim olacak?

(Öğrencilerden bir sonraki derste sunmak üzere konuşmalarını hazırlamaları istenir.)

EK 7: Çevrim İçi Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Etkinlik Örnekleri

Çevremizdeki Sesler-Taşıtlar (insan neler yaptı?- Dinle Teması)

Ders: Türkçe

Öğrenme Alanı: Dinleme

Beceri: Dinleme

Dinleme Yeterlikleri:

- Dikkatini ileti kaynağına yöneltme (diğer çevresel uyarıcılarla, ileti kaynağı dışındaki uyarıcılarla ilgilenmeme).
- Dinleme yaşantısının kendisinde yarattığı bilişsel ya da duyuşsal durumu (gevşeme, öfkelenme, takdir etme) yansıtan sözlü (soru sorma vb.) ve sözsüz (jest ve mimikler) tepkiler verme.
- Dinleme etkinliği sırasında dikkatini uzun süre korumak için dinleme nesnesi ile etkileşimini artıracak yollara (göz iletişimi kurma, çizim yapma, not alma vb.) başvurma.

Yönerge:

Farklı nesnelere ait seslerin olduğu kaydı dinle. Bakalım duyduğun seslerin hangi nesnelere ait olduğunu doğru bilecek misin?

Seslerini duyduğun nesnelere adını kaydet ve paylaş. Bu sesleri dinlerken neler hissettiğini de eklemeyi unutma. Bakalım kimler bütün nesnelere doğru bilecek?

Öz Değerlendirme Soruları:

- 1) Dinleme sürecinde ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenmeden dikkatini ileti kaynağına yönelttin mi?
- 2) Dinleme sürecinde gevşeme, öfkelenme, eğlenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb. davranışlar gösterdin mi?
- 3) Dinleme sırasında dikkatini uzun süre korumak için dinleme nesnesi ile etkileşimini artıracak yollara (çizim yapma, not alma vb.) başvurduğun mu?

Bu ne sesiymiş? (Sanatın Gücü – İzle Teması)

Ders: Türkçe

Öğrenme Alanı: Dinleme

Ders Kazanımları:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Dinlediklerini zihninde canlandırır.

Beceri: Dinleme

Dinleme Yeterlikleri:

- Dikkatini ileti kaynağına yöneltme (diğer çevresel uyarıcılarla, ileti kaynağı dışındaki uyarıcılarla ilgilenmeme).
- Dinleme yaşantısının kendisinde yarattığı bilişsel ya da duyuşsal durumu (gevşeme, öfkelenme, takdir etme) yansıtan sözlü (soru sorma vb.) ve sözsüz (jest ve mimikler) tepkiler verme.
- Dinleme sürecini etkileyen, kendisine ait içsel ve dışsal etkenleri (heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb.) yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma. Dinleme sürecini etkileyen, kendisine ait içsel ve dışsal etkenleri (heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb.) yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma.

Yönerge

Daha önce sesini dinlediğin ve ne sesi olduğunu tahmin ettiğin kaydın videosunu izle. Tahminlerin doğru çıktı mı? Videoyu izlerken neler hissettin, duyguların nelerdi? Yanıtlarını kaydet ve paylaş.

Öz Değerlendirme Soruları

- 1) Dinleme sürecinde ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenmeden dikkatini ileti kaynağına yönelttin mi?
- 2) Dinleme sürecinde gevşeme, öfkelenme, eğlenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb. davranışlar gösterdin mi?
- 3) Kendi dinleme sürecinde, heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumlarının farkına vararak bunları uygun biçimde yönetebildin mi?

Çocuk ve Ağaç (Sözcüklerin Sakladıkları- İzle Teması)

Dinleme Yeterlikleri

- Dinleme yaşantısının kendisinde yarattığı bilişsel ya da duyuşsal durumu (gevşeme, öfkelenme, takdir etme) yansıtan sözlü (soru sorma vb.) ve sözsüz (jest ve mimikler) tepkiler verme.
- Dinleme sürecini etkileyen, kendisine ait içsel ve dışsal etkenleri (heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb.) yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma.

Yönerge:

Bazı durumlarda şiir okunurken aynı anda müzik de duyarız. Bunun yanında şiir okunurken resimler de kullanılabilir. Şiir okunurken hem müziğin hem de resimlerin olduğu bir video paylaşıldı. Videoyu izlerken hem şiirin okunuş biçimine hem de şiir okunurken kullanılan resimler ve müziğe dikkat et.

Şiiri dinledikten sonra aşağıdaki sorulara vereceğin yanıtları kaydet ve paylaş.

Sorular

- Sence şiir okunurken kullanılan müzik bu şiir için uygun mu? Neden? Sen olsaydın nasıl bir müzik kullanırdın?
- Sence şiir okunurken kullanılan resimler bu şiir için uygun mu? Neden? Sen olsaydın hangi resimleri kullanırdın?
- Şiiri dinlerken neler hissettin? Duyguların nedir?
- Dinlediğin şiirin içeriği ile önceki bilgilerin arasında nasıl bir ilişki kuruyorsun?

Öz değerlendirme Soruları

- 1) Dinleme sürecinde gevşeme, öfkelenme, eğlenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb. davranışlar gösterdin mi?
- 2) Kendi dinleme sürecinde, heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumlarının farkına vararak bunları uygun biçimde yönetebildin mi?
- 3) Dinlediğin içerik ile önceki bilgilerin arasında ilişki kurabildin mi?

ÇOCUK VE AĞAÇ

Çocuk, çok sevdi ağacı...
Verirdi ona, her kış
Çiçekleri olaydı!

Ağaç, çok sevdi çocuğu...
Öperdi altın saçlarından
Dudakları olaydı!

Ve ona öptürmek için,
Eğilirdi yerlere kadar;
Yanakları olaydı!

Dökerdi önüne hepsini
Gümüştten, altından, sedeften
Oyuncakları olaydı!

Ve çocuk gittikten sonra,
Böyle kalır mıydı ağaç?
Ne olurdu onunda
Bacakları olaydı,
Ayakları olaydı!

Arif Nihat ASYA

Sünger Bob-Kare Pantolon (İnsan Neler Yaptı? – İzle Teması)

Ders: Türkçe

Öğrenme Alanı: Dinleme + Konuşma

Ders Kazanımları:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Konuşmalarında beden dilini kullanır.

Beceri: Dinleme

Dinleme Yeterlikleri:

- Dikkatini ileti kaynağına yöneltme (diğer çevresel uyarıcılarla, ileti kaynağı dışındaki uyarıcılarla ilgilenmeme).
- Dinleme sürecini etkileyen, kendisine ait içsel ve dışsal etkenleri (heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb.) yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma.

Beceri: Dinlediğini Anlama

Dinlediğini Anlama Yeterlikleri:

- Dinlediği konuda temel öğeler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini yorumlama.
- Dinleme içeriği ile önceki bilgilerinin ilişkisini açıklama.
- Dinleme sürecinde kendi öznel anlamını oluşturma.

Etkinlik

Sünger Bob videosunu izle. Videoyu izlerken aynı zamanda dinleme sürecini kontrol etmeyi unutma.

- **Bu videoyu izlerken eğlendin mi? Videoyu eğlenceli kılan neydi?**
- **Sünger Bob ile videodaki diğer kişiler arasında yaşananları nasıl yorumluyorsun?**
- **İzlediğin bu çizgi film ile önceki bilgilerin arasında nasıl bir ilişki kuruyorsun?**
- **Bu çizgi filmde izlediklerinden sen kendine özgü nasıl bir anlam oluşturdu?**

Öz Değerlendirme Soruları

- 1) Dinleme sürecinde kendi jest, mimik ve beden diline dikkat ettin mi?
- 2) Kendi dinleme sürecinde, heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumlarının farkına vararak bunları uygun biçimde yönetebildin mi?
- 3) Dinleme içeriği ile önceki bilgilerin arasında ilişki kurabildin mi?
- 4) Dinleme sürecinde kendi öznel anlamını oluşturdu mu?
- 5) Dinlediğin konudaki temel öğeler arasında neden sonuç ilişkileri kurdu mu?

Tom ve Jerry (İnsan Neler Yaptı? – İzle Teması)

Ders: Türkçe

Öğrenme Alanı: Dinleme + Konuşma

Ders Kazanımları:

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Konuşmalarında beden dilini kullanır.

Beceri: Dinleme

Dinleme Yeterlikleri:

- Dinleme sürecini etkileyen, kendisine ait içsel ve dışsal etkenleri (heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb.) yöneterek dinleme süresi ve niteliğini artırma.

Beceri: Dinlediğini Anlama

Dinlediğini Anlama Yeterlikleri:

- Dinlediği konuda temel öğeler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini yorumlama.
- Dinleme içeriği ile önceki bilgilerinin ilişkisini açıklama.
- Dinleme sürecinde kendi öznel anlamını oluşturma.

Etkinlik

Tom ve Jerry videosunu izle. Videoyu izlerken aynı zamanda dinleme sürecini kontrol etmeyi unutma.

- **Bu videoyu izlerken neler hissettin, duyguların nelerdi?**
- **İzlediğin bu çizgi film ile önceki bilgilerin arasında nasıl bir ilişki kuruyorsun?**
- **Bu çizgi filmde izlediklerinden sen kendine özgü nasıl bir anlam oluşturdu?**

Öz Değerlendirme Soruları

- 1) Dinleme sürecinde kendi jest, mimik ve beden diline dikkat ettin mi?
- 2) Kendi dinleme sürecinde, heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumlarının farkına vararak bunları uygun biçimde yönetebildin mi?
- 3) Dinlediğin konudaki temel öğeler arasında neden sonuç ilişkileri kurdun mu?
- 4) Dinleme içeriği ile önceki bilgilerin arasında ilişki kurabildin mi?
- 5) Dinleme sürecinde kendi öznel anlamını oluşturdu mu?

EK 8: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/77710
KONU : Araştırma İzni
Aliye ERDEM

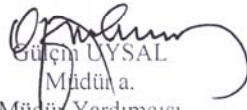
04/10/2011

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsünün 17/08/2011 tarih ve 4210 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora öğrencisi Aliye ERDEM' in "Yapılandırma karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (4 sayfa'dan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmaları hüminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğünüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Güçen UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (4 sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Aliye Erdem
Doğum Yeri ve Tarihi : Anamur/Mersin, 1982

Eğitim Durumu

Lise (1993 – 2000) : Anamur Anadolu Lisesi
Anamur / Mersin
Lisans Öğrenimi (2000 - 2004) : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.D.
Yüksek Lisans Öğrenimi (2004 - 2007) : Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

2005 - 2006 : MEB Esentepe İlköğretim Okulu
Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni
2006 - : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.D.
Araştırma Görevlisi

İletişim

E-Posta Adresi : aliyeerdem@gmail.com,
aliye.erdem@ankara.edu.tr

Tarih : 08.06.2012