



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2014-0002**

ÇOKLU ORTAM UYGULAMALARININ 6. SINIF DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

**HAZIRLAYAN
Nurhak Cem DEDEBALI**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

AYDIN- 2014

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2014-0002**

**ÇOKLU ORTAM UYGULAMALARININ 6. SINIF DİNLEME
BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN
Nurhak Cem DEDEBALI**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

AYDIN- 2014

Kabul ve Onay Sayfası

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Programı öğrencisi Nurhak Cem DEDEBALI tarafından hazırlanan Çoklu Ortam Uygulamalarının 6. Sınıf Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkisi başlıklı tez, 02.10.2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı :

Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞU

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

Doç. DR. Kerim GÜNDOĞDU

Yard. Doç. Dr. Taner ARABACIOĞLU

Kurumu :

Adnan Menderes Üniversitesi

Adnan Menderes Üniversitesi

Adnan Menderes Üniversitesi

Adnan Menderes Üniversitesi

Adnan Menderes Üniversitesi

İmzası:



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Fatma Neval GENÇ
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı :

İmza :

Bu tez, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında projelendirilmiş ve EĞF-13008 proje kodu ile mali destek alınarak yapılmıştır.

YAZAR ADI-SOYADI: NURHAK CEM DEDEBALI

ÇOKLU ORTAM UYGULAMALARININ ALTINCI SINIF DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmada çoklu ortam uygulamalarının, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri, dinleme becerisi farkındalıkları ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bunların kalıcılığı araştırılmıştır. Araştırmada, İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan Suphi Koyuncuoğlu Ortaokulu 6/C sınıfı deney, 6/D sınıfı kontrol grubu olarak yansız belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde, dinlediğini anlamaya başarısı, dinlemeye yönelik tutum, dinlediğini anlama farkındalık ön test puanları, önceki eğitim-öğretim yılı Türkçe dersi notları, kişisel bilgi ölçütleri açısından denk olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karışık model kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, deney grubunda, çoklu ortam uygulamaları yoluyla dinleme becerisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci haftada iki ders saati olmak üzere toplam 11 haftada gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeyleri, dinleme becerisine yönelik farkındalıkları ve dinlemeye ilişkin tutumları, uygulama sürecinin başında, sonunda ve deneysel uygulamadan beş hafta sonra ölçülmüştür. Ayrıca uygulama süreci sonunda deney grubu öğrencilerinin uygulamalara ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programında kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, çoklu ortam uygulamalarının; öğrencilerin dinlediğini anlama, dinleme becerisi farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve bu artışın kalıcı olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde çoklu ortam etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Çoklu Ortam, Dinleme Becerisi, Dinlediğini Anlama, Dinleme Becerisi Farkındalığı, Dinlemeye Yönelik Tutum

NAME-SURNAME: NURHAK CEM DEDEBALI
THE EFFECT OF MULTI-MEDIA APPLICATIONS ON THE 6TH GRADE
STUDENTS' LISTENING SKILLS

ABSTRACT

In this study the effect of multimedia applications on secondary school sixth grade students' listening comprehension skills, listening skills, listening skill awareness and attitudes towards listening and academic retention was investigated. As an experiment 6/C class and as a control group 6/E class in Suphi Koyuncuoğlu secondary school which is located in Bornova district were determined randomly. Before application, experiment and control group were determined to be equivalent in terms of listening comprehension success, listening attitude, listening comprehension awareness pre-test scores, previous academic year Turkish course notes and personal information measures. In the study for data collection, analysis and interpretation mixed method, which quantitative and qualitative research methods were combined together, was used.

During the research process, teaching listening skills through multi-media applications was performed in the experimental group while in the control group listening studies were conducted according to current Turkish education program. Implementation process of the study was carried out for two class hours per week, 11 weeks in total. The students who are in experiment and control groups' listening comprehension skills, listening skills and listening attitudes towards awareness were measured at the beginning, at the end and at the end of five weeks after the application process. In addition, at the end of the process the students in the experimental group were interviewed about the implementation. For the analysis of quantitative data analysis of covariance (ANCOVA) was used by using SPSS package program.

At the end of the study, it can be said that multi-media applications increased students' listening comprehension, listening skills, awareness and attitudes towards listening and this increase is permanent. In the qualitative dimension of the study, improvement of experimental group students' views of listening skills for multimedia activity was determined to be positive.

KEYWORDS: Multi Media, Listening Skill, Listening Comprehension, Listening Comprehension Awareness, Attitude Towards Listening.

ÖNSÖZ

Günümüz eğitim anlayışı öğrencilerin gerçek dünyanın gereklerini karşılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Farklı disiplinlerin kaynaşması sonucunda ortaya çıkan bu anlayışta, öğrencinin öğrenme ortamına etkin katılımı, öğretmenin rehberliği sayesinde keşif yoluyla öğrenen öğrenciler ve gerçek olaylar karşısında öğrencilerin ortaya koyduğu performansları değerlendiren ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır.

Tümüyle öğrenci merkezli olan bu yeni eğitim yaklaşımında, öğrencilerin öğrenme yollarını bilmek, öğrenmeyi yaşamdan bağımsız olarak görmemek, bu yolları geliştirecek ve iyileştirecek öğrencinin farklı duyu organlarına hitap eden öğrenme ortamları hazırlamak büyük önem taşımaktadır.

Yaşamın en önemli parçalarından biri olan dil ediniminin kazanılmasında ise dinleme becerisinin önemi inkâr edilemez bir gerçektir. Ancak, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de, Türkçe öğretiminde dinleme becerisi hak ettiği önemi görememiştir.

Bu araştırma çağdaş eğitim anlayışının en önemli unsuru olan çoklu ortam uygulamalarının 6. Sınıflar Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme becerisi farkındalığı, dinlemeye yönelik tutum ve dinlediğini anlama başarısı ve kalıcılığı üzerindeki etkileri neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bununla birlikte bu araştırma, çoklu ortam uygulamalarının ve dinleme becerisi öğretiminin hem kuramsal açıklamalarının geniş bir alan yazın taraması hem de teorinin uygulanmasına yönelik açıklamaları kapsamaktadır. Bu çalışmada, nicel ve nitel bulgular birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Lisansüstü öğrenim sürecine adım attığım günden beri manevi desteğini her an yanıbaşımnda hissettiğim, hoşgörüsünü benden esirgemeyen; bana bilgiye ulaşmamda geniş bir bakış açısı kazandıran, çalışma süresince gerek eğitici rolü ile gerekse eleştiri ve önerileriyle bana rehberlik eden, değerli büyüğüm ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na sonsuz şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans ve doktora öğrenim sürecimde kendisinden aldığım derslerde, sürekli olarak yaşamın eğitimin kendisi olduğunu vurgulayan, tez süresince dönütleriyle destek olan hocam Sayın Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na; araştırma sürecinin tüm aşamalarında desteğini hep hissettiğim, bir ağabey olarak gördüğüm Sayın Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU'na; araştırmanın yazım sürecinde fikirleriyle büyük katkılar

sunan Sayın Doç.Dr.Kerim GÜNDOĞDU'YA; araştırma sürecinin her aşamasında desteğini hissettiğim Yard. Doç. Dr. Beste DİNÇER'e ve Yrd. Doç. Dr. Taner ARABACIOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinin her aşamasında bana destek veren, yol gösteren, sorularımı yanıtsız bırakmayan doktora arkadaşım, Yard. Doç. Dr.Fevzi DURSUN teşekkürü borç bilirim. Bu tezi en az benim kadar tekrar tekrar okuyarak çok önemli düzeltmeleri yapmamı sağlayan, canım kardeşim Pınar DEDEBALI'ye, edebiyat öğretmeni dostlarım Hasan YİĞİTTÜRK' e ve Güngör ŞAŞI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Onlar için her ne söylesem ve yapsam haklarını ödeyemeyeceğim ve onlardan çaldığım zamanı asla geriye getiremeyeceğim oğluma ve eşim Aysun Hanım'a; ayrıca yanımda olamasalar da dualarını benden esirgemeyen bana güvendiklerini her fırsatta ifade edip beni yüreklendiren, bizleri doğru ve ilkeli bir insan olarak yetiştirmek için hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan sevgili annem Elbiyan DEDEBALI'ye ve babam Gürsel DEDEBALI'ye minnettirim.

Allah'ın bize bir hediyesi olan oğlum Gürsel'in yaşam sürecime kattığı enerjinin ve disiplinin çalışmamda derin izleri bulunmaktadır. Sevgi ve saygılarımla....

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
EKLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

GİRİŞ

ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU	2
ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ.....	5
ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ.....	5
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI.....	7
ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	8
TANIMLAR VE KISALTMALAR.....	8

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL

1.1. İLETİŞİM.....	10
1.1.1. Sözsüz İletişim	12
1.1.2. Sözlü İletişim.....	13
1.1.3. İletişim ve Konuşma.....	14
1.1.4. İletişim ve Dinleme	14
1.2.DİNLEME.....	15
1.2.1. Dinleme Öğretimi ve Önemi	23
1.2.2. Dinleme Türleri	27
1.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dinleme Becerisinin Yeri.....	31
1.2.4. Dinleme Öğretimine Yönelik Tutum	37

1.3. ÇOKLU ORTAM	39
1.3.1. Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Alt Yapısı.....	42
1.3.2. Çoklu Ortamla Öğrenmede Tasarım İlkeleri.....	44
1.3.2.1. Çoklu Ortamla Öğrenmede Tasarım İlkeleri.....	45
1.3.2.2. Temel Süreçleri Yönetme İlkeleri	47
1.3.2.3. Üretici Süreçleri Geliştirme İlkeler	47
1.3.3.Çoklu Ortam Öğrenim Kuramını Oluşturan Bazı Kuramlar.....	49
1.3.3.1. İkili Kodlama Kuramı (İKK).....	49
1.3.3.2. Bilişsel Yük Kuramı (BYK).....	51
1.3.3.3. İşleyen Bellek Modeli (İBM)	56
1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
1.4.1. Dinleme Becerisi ile İlgili Araştırmalar	61
1.4.2. Çoklu Ortam ile İlgili Araştırmalar	78

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ	113
2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	117
2.2.1. Türkçe Dersi Notları	118
2.2.2. Dinlediğini Anlamaya Yönelik Başarı Testleri	118
2.2.3.Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanları	120
2.2.4.Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği Ön Test Puanları	120
2.2.5.Kişisel Bilgiler.....	121
2.2.5.1.Cinsiyet.....	121
2.2.5.2.Babanın Eğitim Durumu	121
2.2.5.3. Annenin Eğitim Durumu.....	122
2.2.5.4. Baba Mesleği.....	122
2.2.5.5.Anne Mesleği	123
2.2.5.6. Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durumu	123
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	124
2.3.1. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	124
2.3.1.1.Dinlediğini Anlama Başarı Testleri.....	124

2.3.1.2. Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği	130
2.3.1.3. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	131
2.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Ölçme Araçları	131
2.3.2.1. Öğrenci Görüşme Formu	132
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	133
2.5. UYGULAMA SÜRECİ	133
2.6. VERİLERİN ANALİZİ	135
2.6.1. Nicel Verilerin Analizi	135
2.6.2. Nitel Verilerin Analizi	135

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTUNA YÖNELİK BULGULAR	139
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	140
3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	144
3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	146
3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	147
3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	151
3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	153
3.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTUNA YÖNELİK BULGULAR	155
3.2.1. Öğrencilerin Çoklu Ortam Uygulamalarının Dinleme Becerisinin Öğretimine Katkılarına İlişkin Görüşleri	155
3.2.2. Öğrencilerin Çoklu Ortamda Uygulamaları Sürecinde Derste Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri	157
3.2.3. Öğrencilerin Çoklu Ortamlar Kullanılarak yapılan dinleme Etkinliklerinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri	159
3.2.4. Öğrencilerin Çoklu Ortam Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dışındaki Derslere Katkılarına Yönelik Görüşleri	160
3.2.5. Öğrencilerin Çoklu Ortam Uygulamalarının Öğrencilerin Günlük Hayatlarındaki Dinleme Faaliyetleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri	161

TARTIŞMA	163
SONUÇ VE ÖNERİLER	174
KAYNAKÇA	179
EKLER	204

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil: 1.1. İletişim Çeşitleri	12
Şekil 1.2. Bilişsel Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı	42
Şekil 1.3. İkili Kodlama Kuramının Şematik Gösterimi.....	51
Şekil. 1.4. Bilişsel Yük Düzeyini Belirleyen Etkenler.....	56
Şekil.1.5. Atkinson ve Shiffrin'in Bellek Modeli	57
Şekil. 1.6. Baddeley ve Hitch'in İşleyen Bellek Modeli.....	59

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge. 1.1. Bilişsel Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramının Temelindeki Varsayımlar	44
Çizelge. 1.2. Çoklu Ortamla Öğrenmede Tasarım İlkeleri	44
Çizelge. 1.3. Sembolik Sistemler ile Duyusal Motor Arasındaki Kavramsal İlişki ve Alt Sistemlerde Sunulan Bilgi Türlerine Örnekler.....	49
Çizelge. 2.1. Araştırma Modelinin Deneysel Deseni.....	114
Çizelge. 2.2. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü.....	115
Çizelge.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Notu Ortalamalarının Karşılaştırılması	118
Çizelge 2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının DDBT Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	119
Çizelge 2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının HDBT Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	119
Çizelge 2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının ŞDBT Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	119
Çizelge 2.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	120
Çizelge 2.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	120
Çizelge.2. 9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	121
Çizelge. 2.10. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	121
Çizelge. 2.11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	122
Çizelge 2.12. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	122
Çizelge. 2.13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	123
Çizelge 2. 14. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durumuna Göre Dağılımı.....	123
Çizelge 2. 15. DDBT Madde Analizi Sonuçları	125
Çizelge 2.16. DDBT Ortalama güçlük (P) ve ayırt edicilik (R) ile güvenilirlik analizine (KR-20) ilişkin sonuçlar.....	126

Çizelge 2. 17. HDBT Madde Analizi Sonuçları	127
Çizelge 2.18. HDBT Ortalama güçlük (P) ve ayırt edicilik (R) ile güvenilirlik analizine (KR-20) ilişkin sonuçlar.....	128
Çizelge 2.19. ŞDBT Madde Analizi Sonuçları	129
Çizelge 2.20. ŞDBT Ortalama güçlük (P) ve ayırt edicilik (R) ile güvenilirlik analizine (KR-20) ilişkin sonuçlar.....	130
Çizelge 2.21. Nicel ve Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kriterleri	136
Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ölçme Araçlarından Aldıkları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi Normallik Değerleri	139
Çizelge 3.2 :Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Deneme Türdeki Metinden (DDBT) Elde Ettikleri Dinlediğini Anlama Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları.....	140
Çizelge 3.2.1. DDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları	141
Çizelge 3.3 :Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Hikaye Türdeki Metinden (HDBT) Elde Ettikleri Dinlediğini Anlama Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları.....	142
Çizelge 3.3.1. HDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları	142
Çizelge 3.4 :Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Hikaye Türdeki Metinden (ŞDBT) Elde Ettikleri Dinlediğini Anlama Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları.....	143
Çizelge .3.1. ŞDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları.....	143
Çizelge 3.5 : Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeğinden Elde Ettikleri Dinleme Farkındalık Öntest- Sontest Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları.....	145
Çizelge 3.5.1. DBFÖ Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları.....	145

Çizelge 3.6. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri dinleme tutum öntest- sontest toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş sontest ortalamaları	146
Çizelge 3.6.1. DYFÖ Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları.....	147
Çizelge 3.7. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türdeki metinden (DDBT) elde ettikleri dinlediğini anlama sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları....	148
Çizelge 3.7.1. DDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları.....	148
Çizelge 3.8. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin hikaye türdeki metinden (HDBT) elde ettikleri dinlediğini anlama sontest- kalıcılık toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları..	149
Çizelge 3.8.1. HDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları.....	150
Çizelge 3.9 : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin şiir türdeki metinden (ŞDBT) elde ettikleri dinlediğini anlama sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları.....	150
Çizelge 3.9.1. ŞDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları.....	151
Çizelge 3.10. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme becerisi farkındalık ölçeğinden elde ettikleri dinleme farkındalık sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları.....	152
Çizelge 3.10.1. DBFÖ Düzeltilmiş kalıcılık puanları için yapılan ANCOVA sonuçları....	153
Çizelge 3.11. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri dinleme tutum sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları....	154
Çizelge 3.11.1. DYFÖ Düzeltilmiş kalıcılık puanları için yapılan ANCOVA sonuçları....	154
Çizelge 3.12. Deney gubu öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisinin öğretimine katkılarına ilişkin görüşleri.....	156
Çizelge 3.13. Deney gubu öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisinin öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne katkılarına ilişkin görüşleri.....	157
Çizelge 3.14. Deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam kullanarak yaptıkları dinleme etkinliklerinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri.....	159

Çizelge 3.15. Çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dışındaki derslere katkılarına yönelik görüşleri.....	161
Çizelge 3.16. Türkçe dersi dinleme becerisinin öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin günlük hayatlarındaki dinleme faaliyetleri üzerindeki etkisine yönelik görüşleri.....	162

EKLER LİSTESİ

Ek-1. Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği.....	205
Ek-2. Dinleme Becerisi Tutum Ölçeği.....	209
Ek-3. Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır (Dinleme Metni ve Sorular).....	211
Ek-4. Çocuk ve Geyik (Dinleme Metni ve Sorular).....	216
Ek-5. İnsanlık Mektebi (Dinleme Metni ve Sorular).....	221
Ek-6. Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu.....	224
Ek-7. Uygulama Planları.....	225
Ek-8. Özgeçmiş.....	257

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

DDBT: Deneme Türünde Metin Dinlediğini Anlama Testi

HDBT: Hikaye Türünde Metin Dinlediğini Anlama Testi

ŞDBT: Şiir Türünde Metin Dinlediğini Anlama Testi

DYTÖ: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

DBFÖ: Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği

GİRİŞ

Bilgi ve iletişimde meydana gelen değişim ve gelişim insan yaşamını etkilediği gibi yaşamla iç içe olan eğitimi de doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. İletişim süreci tarihsel gelişim açısından genel olarak incelendiğinde, 1920'li yıllarda sadece sesli bir iletişim aracı olan radyonun ilk olarak kullanılmıştır. 1950'lerde sesli iletinin yanında görüntülü iletlerinde verildiği bir iletişim aracı olan televizyonun ortaya çıktığı görülmektedir. 1980'lerde kişisel bilgisayarların ve hemen ardından 1990'larda elektronik iletişim ağı olan internetin ortaya çıkması ile öğretme-öğrenme süreçleri yeniden gözden geçirilmesi bir zorunluluk halini almıştır. Bu değişimle birlikte öğrenenlerin daha iyi öğrenmesini sağlamak amacıyla dünyada hızla ortaya çıkan yeni baskı ve görüntü teknolojileri öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır.

Bu yüzyılda teknolojinin gelişmesine paralel olarak öğrenen özellikleri değiştiğinden öğrenenlerin gereksinimlerini karşılamada eski öğrenme yöntemlerinin yetersiz kaldığı söylenebilir (Prensky, 2001). Yeni bin yılın öğrenenlerinin özellikleri incelendiğinde (Pedro, 2006):

- Çoğunlukla basılı olmayan, dijital kaynaklardan enformasyona ulaştıkları,
- Metinden ziyade resimlere, harekete ve müziğe öncelik verdikleri,
- Çok görevli işlemlerde kendilerini rahat hissettikleri (Örneğin bir yandan internette gezinirken aynı zamanda televizyon izlemek, telefonda konuşmak ve ödev yapmak),
- Doğrusal olmayan enformasyonu işleyerek bilgiyi elde ettikleri görülmektedir.

Etkili ve verimli öğrenmenin sağlanması için çoklu ortamlar öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenmeye katılan duyu organı sayısı arttıkça öğrenme de o oranda artmaktadır (Yalın, 2002). Yaşadığımız dijital çağda öğrenenler için çoklu ortamın sadece metinden oluşan ortama göre daha çok önem kazandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme ortamları için hazırlanan materyallerde çoklu ortam öğelerinin yer alması, eğitimin etkililiği ve verimliliğinin artmasına katkı sağlayabilir.

Bu bölümde problem durumu, amaç, alt amaçlar, önem, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

PROBLEM DURUMU

İnsanlar arasında sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi için etkili bir iletişime ihtiyaç vardır. İletişimde insanların her devirde en yaygın kullandıkları iletişim aracı dil olmuştur. Bireyler arasındaki iletişimi, duygu ve düşünce birlikteliğini, ulus bilincinin oluşmasını, ulusun ve insanlığın kültür birikiminin sonraki nesillere aktarılmasını sağlayan dildir. Dil aynı zamanda yaşamla içi içe düşünmenin geliştirilmesinde ve öğrenmenin oluşturulmasında da bütünleştirici rol oynamaktadır.

Dünyaya gelen her çocuk, işitme düzeneğinde ya da zihinsel ve beyinsel fonksiyonlarında herhangi bir sorunu yoksa içinde doğduğu, yetiştiği ve biçimlendiği topluma özgü ve o toplumun üzerinde anlaşma birliğine vardıkları kurallar ve simgeler dizgesi olan bir dili, bir başka deyişle anadillerini zorlanmadan edinebilmektedirler (Girgin, 2006: 16). Bloom ve Lahey (1978: 4) dili, konuşan toplumlarda deneyimin betimlenmesi, iletişimin akıcılığının sağlanabilmesi amacıyla karşılıklı uzlaşılarak organize edilmiş, sembolik ilişkiler gurubu olarak tanımlamaktadırlar. Dil, insanlar arasında iletişim ve anlaşmayı sağlayan, işitme duyu organımıza hitap eden seslerden örülmüş canlı bir varlıktır.

Dil tanımlarında ortak olan temel öğeler şunlardır:

1. Dilin kendine özgü belli bir kodlama dizgesi vardır. Başka bir deyişle, dil belli kalıplara ve kurallara uyar.
2. Dil, seslerden oluşur. Her ses değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
3. Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir.
4. Dil bir düşünce aracıdır. İnsanlar, düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler.
5. Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir (Aydiner, 2003:17).

Bireyin anadilinde kazandığı davranışlar, gerek okul gerekse okul dışındaki başarısını ve bunun yanında çevresine uyumunu belirleyen etkenlerdendir. Anadilindeki başarı derecesiyle, okuldaki başarı ve uyum gücü arasında yakın bir ilişki kurulabilir. Anadilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Çelenk, 1998:2-3).

Dilin bu bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, anlama ve anlatma olanaklarını olabildiğince artıran Türkçe öğretimiyle gerçekleştirilir (Saracaloğlu, Karasakaloğlu, Gencel, 2008: 2). Dil kazanımı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Bireylerin bu dil becerilerinden ilk kullanmaya başladıkları ve yaşamlarında en çok kullandıkları beceri dinlemedir. Günümüzde iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte insanlar dinleme becerisine daha çok bağımlı hâle gelmiştir. İletişim araçları yoluyla insanlar sürekli olarak bir bilgi bombardımanıya karşı karşıyadır. Bu bilgiler arasından işine yarayanı ayırt edebilmesi, yanlış yönlendirmelerin farkına varması, kişiler arası ve toplumsal uyumu gerçekleştirebilmesi için insanlara iyi bir dinleme eğitimi verilmesi gerekmektedir (Doğan, 2007: 1).

İletişim ve öğrenmedeki öneminin yanında dinleme, hayatımızda kendisine ayırdığımız zaman bakımından da önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalarda zamanımızın büyük bir çoğunluğunu dinlemeye ayırdığımız belirtilmektedir. Szukala (2001), insanların iletişim için harcadıkları sürenin yaklaşık % 45'ini dinlemeyle geçirdiklerini ifade etmektedir. Hagevik (1990: 46) ise uyanık geçirdiğimiz zamanın % 40'nı dinlemeye, % 35'ini konuşmaya, % 16'sını okumaya, % 9'unu yazmaya ayırdığımızı belirtmekte ve buna rağmen birçoğumuzun, çok az düzenli bir dinleme eğitimi almış olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Özbay, Çetin, 2011: 3). Dört dil becerisi arasında en çok kullanılması ve önemine karşın üzerinde en az çalışılan beceri de dinlemedir. Toplumda bu becerinin eğitime gerek olmadığı, kendiliğinden geliştiği yönünde bir anlayış yaygındır. Dinlemenin bir dil beceri olduğu göz önünde bulundurulursa bu becerinin öğretim etkinlikleriyle geliştirilebileceği ifade edilebilir.

Ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı, daha önceki Türkçe programları ile karşılaştırıldığında dinleme becerisine en fazla önem veren program özelliği taşımaktadır. Bu durum dinleme becerisine verilen önemin artması bakımından sevindiricidir. Çünkü dinlemenin bir beceri olduğu göz önüne alındığında, bu becerinin de diğer dil becerileri gibi eğitim yoluyla geliştirilebileceği rahatlıkla söylenebilir (Yıldırım, 2007; Doğan, 2007, Aydın, 2010, Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012).

Öğrencilerin dinleme becerilerin gelişiminde dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme konusundaki farkındalıkları etkilidir. Çünkü derslerde verilen dinleme

öğretimine yönelik tutumu olumsuz olan bir öğrencinin dinleme becerisindeki gelişimi de istenen düzeyde olmayacaktır. Field (2003)'a göre öğretmenler öğrencilerinin nasıl dinlediklerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını göz önünde bulundurarak dinleme öğretimi yapmalıdırlar. Bu nedenle okullarda yapılacak dinleme etkinliklerinde öğrencilerin mümkün olduğunca etkin olması ve eğlenceli dinleme etkinliklerine katılması sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilere dinleme sürecinde kullanabilecekleri farklı yöntem ve teknikler ile bunların hangi durumda ve nasıl kullanılacağı da öğretilmelidir (Katrancı, 2012: 4).

Buradan hareketle dinleme becerisinin eğitimi üzerine kapsamlı çalışmalar yapma gereği ortaya çıkmıştır. İnsanların günlük yaşamlarında en sık kullandıkları becerilerden biri olan dinlemenin, öğrencilerin ilgisini artıracak şekilde verilen bir öğretim süreciyle geliştirilmesi bu becerinin daha etkin ve verimli kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Dinleme becerisini çocukların okula gelmeden önce kazandıkları düşündüğümüzde, diğer dil becerileri içinde uzun bir dönem “ihmal edilmiş bir beceri” alanı olarak değerlendirilen dinleme becerisini, öğrencide uygun stratejilerle geliştirmek gerekir (Tompkins, 1998: 6).

Öğretim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğrenme-öğretme ortamlarını daha çok duyuya hitap eden çevreler haline getirmek öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005: 4). Bir konunun sadece metinlerle değil, resim, animasyon veya video ile görselleştirilerek iletilmesi bireylerin öğrenmelerini artırdığı birçok çalışmada ortaya çıkmıştır. Öğrenenler kelimelerin (basılı metin, sözlü metin) ve resimlerin (grafik, animasyon, video, vb.) birlikte sunulmasından oluşan çoklu ortam uygulamalarıyla sadece kelimelerin sunulduğu ortamlara göre daha iyi öğrenmektedirler (Mayer, 2009). Dinleme öğretiminin çoklu öğrenme ortamlarıyla yapılması öğrencinin dinleme sürecindeki aktivitesini artırmaktadır. Öğrencinin seviyesine uygun olmayan metinler farklı ortamlardaki sunumlarda seviyeye uygun hale getirilerek öğrencinin dinlediği metne karşı olumlu tutum sergilemesinde etkili olabilmektedir.

Dinleme üzerine yapılan pek çok çalışmada ortaya konduğu üzere, bireyin sahip olduğu dinleme becerisi derslerde öğrenme ve başarının anahtarı; iletişimde bireyler arasındaki ilişkilerin düzenleyicisidir. Böylece hem sosyal hayatında hem eğitim ve meslek hayatında problem çözebilen, özgüveni gelişmiş ve başarılı bir birey olur. Bu

yönleriyle ele alındığında dinleme, hayatımızın her alanını etkileyen, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir beceridir ve bu becerinin geliştirilmesi için planlı bir eğitime ihtiyaç vardır.

Problem Cümlesi

İnsanın yaşam sürecinde en çok kullandığı dil becerisi olan dinleme, hem okul hem de günlük hayatta çok büyük görevler üstlenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, “Çoklu ortam uygulamalarının, 6. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine, dinlediğini anlama farkındalıklarına ve dinlemeye yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi var mıdır? Çoklu ortamlarla öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin bu sürece yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Denenceler

Araştırma problemine bağlı olarak araştırmada yoklanan denenceler şunlardır:

1. Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, öntest dinlediğini anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *sontest dinlediğini anlama puan ortalamaları* arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, öntest dinleme becerisi farkındalık puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *sontest dinleme becerisi farkındalık puan ortalamaları* arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, öntest dinlemeye yönelik tutum puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *sontest dinlemeye yönelik tutum puan ortalamaları* arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, sontest dinlediğini anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *kalıcılık testi dinlediğini anlama puan ortalamaları* arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.
5. Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, sontest dinleme becerisi farkındalık puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *kalıcılık testi dinleme*

becerisi farkındalık puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

6. Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, sontest dinlemeye yönelik tutum puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *kalıcılık testi dinlemeye yönelik tutum puan ortalamaları* arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın Önemi

Dört temel dil becerisi içerisinde dinleme becerisi çok farklı bir yeri vardır. Çünkü insan, daha dünyaya gelmeden, anne karnındayken bu dil becerisini dışarıdan gelen sesleri algılamaya çalışarak kullanmaya başlamaktadır. Dinleme becerisi, insanın hayatı boyunca en çok kullandığı dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar anne karnındaki bebeğin başta annesinin sesi olmak üzere çevredeki sesleri dinlediğini, beyindeki dil ile ilgili bölgelerin doğumdan itibaren daha da hızlı bir şekilde gelişmeye başladığını göstermektedir (Akyol, 2002). Dinleme ile ilgili ilk kazanımlar ailede ve yakın çevrede gerçekleşmektedir. Aile ve yakın çevredeki kazanımlar düzenli ve sistematik bir nitelik taşımaz. Bundan dolayı çocuğun okula başlamasından sonraki çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Ana dili ile ilgili olarak okulda verilecek eğitimin iki yönünün olması gerekir. Dil becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak ilk hareket noktası, çocuktaki yanlışlıkların düzeltilip eksikliklerin giderilmesi hususu olmalıdır. İkinci olarak da çocuğa, yaşının gerektirdiği becerilerin kazandırılması gerekmektedir (Doğan, 2007: 270:).

Günümüzde ilköğretim okullarında dinleme eğitimi üzerinde, öğretim programında son yıllardaki gelişmelere rağmen, diğer dil becerileri kadar durulmadığı bilinen bir gerçektir. Bu durumun birçok nedeni vardır. Bu nedenlerden en önemlisi, dinlemenin doğuştan itibaren kazanıldığı, dinleme becerisini geliştirmek için herhangi bir eğitime gerek olmadığı yönündeki yanlış kanaattir. Dinleme üzerinde hiç durulmaması veya az durulmasının arkasında yatan nedenlerden bir diğeri de bu becerinin ölçme ve değerlendirilmesinin zor olmasıdır. Çocuğun dinleme becerisinin geliştirilmesi, ona hem okul hayatında hem de günlük hayatında büyük yararlar sağlayacaktır. Çocuk, günlük ve okul hayatında daha çok sözel etkinliklerle karşı karşıyadır. Okullarımızda dersler ağırlıklı olarak sözel etkinlikler çerçevesinde işlenmesi ülkemizde dinlediğini anlama ile ilgili olarak yapılan araştırmaların az olmasına neden olduğu düşünülebilir.

Dinleme faaliyetinde amaç, dinlenen şeyin anlaşılması olduğu için dinleme becerisinin gelişmiş olması, çocuğun başta okuldaki başarısı olmak üzere hayattaki başarısını doğrudan etkileyecektir. Dinleme becerisi gelişmiş bir çocuk, başta Türkçe dersi olmak üzere bütün derslerde, anlatılan konuları daha iyi anlayacak ve başarısı doğrudan doğruya yükselecektir. Aynı şekilde günlük hayatında da iletişim içinde olduğu kişilerle, dinleme-anlama eksikliğinden kaynaklanan sorunlarla karşılaşmayacak, sağlıklı ilişkiler kurabilecektir. Böylece toplum içinde haklarını sorumluluklarını bilecek, ona göre davranacak ve demokratik bir toplum içerisinde sağlıklı bir şekilde yaşantısını sürdürme imkânına sahip olacaktır. Yani dinleme becerisi gelişmiş bir öğrenci, hem insanî ilişkilerinde hem de okul ve meslek hayatında başarıya daha rahat ulaşacaktır.

Türkçe öğretim sürecinde dinleme becerisinin gelişimi, okuma becerisine bağlı olduğu düşünüldüğü için okuma becerisinin yanında gelişen bir anlama becerisi olarak görülmüştür. Okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencisi, zaten dinlediğini anlaması ve konuşabilmesi, okuma ve yazma becerilerini daha ön plana çıkarmıştır. Özellikle okuma ve yazmaya yönelik öğretim çalışmalarının zenginleşmesini ve çeşitlenmesini sağlamıştır. Türkçe öğretimi dört temel beceri üzerine odaklanan bir yapıya sahip olduğundan bireyin doğuştan getirdiği dinleme becerinin farklı öğretim etkinlikleriyle daha da geliştirilmesinin elzem olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle dinleme sürecinin daha etkili ve kolay kılınabilmesi için çeşitli deneysel çalışmalar ile farklı değişkenlerin etkisine bakılmalıdır. Bu çalışmada öğretim sürecinde öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap ederek öğrencilerin derse ilgisini çekmek, dinlediğini anlama becerisini daha fazla geliştirebilmek amacıyla çoklu ortam uygulamalarının etkililiğinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. Denekler açısından, 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesine bağlı bir ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim gören 61 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Amaç açısından araştırma, belirtilen problem ve alt problemlere yanıt bulunması ile sınırlıdır.

3. Kapsam açısından, uygulamayı yapan öğretmenin ve öğrencilerin uygulama anındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımları şunlardır:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Öğrencilere dinletilen metinler sonrasında yapılan dinlediğini anlama, dinleme becerisi farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum testleri ölçümleri, öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
3. Deney grubundan seçilen 6.sınıf öğrencileri görüşme sorularını içtenlikle, gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde cevaplamışlardır.
4. Öğrenciler, çalışmalara içtenlikle katılmışlardır.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Tanımlar

Çoklu Ortam: Yazılı metin yanında, ses, çizim, durağan veya hareketli resim, grafik, Çizelge ve animasyon vb. formların birden fazlasının bilgisayarla veya diğer araçlarla etkili, verimli sunulması, dosyalarda saklanması, sayısal olarak işlenmesidir.

Dinleme: Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir Özbay (2006: 8).

Balık Kılıcı Oluşturma: Belirlenen bir sorun ile ilgili sadece çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla oluşturulan bir kavram öğretim tekniğidir. Sorun, çizilen bir balık kılıcı şeklinin başına yazılır. Her bir alt sorun balığın bir kılıcıymış gibi yerleştirilir. Böylece ana sorunun ortaya çıkmasına sebep olan alt sorunlar belirlenerek soruna çözüm önerilerinde bulunulur (MEB, 2006: 18).

Film İzliyoruz: Kazanımlara yönelik olarak hazırlanan çalışma kâğıtları izlenen çizgi filminden/filmden/animasyondan hareketle doldurulmasıyla uygulanan bir etkinliğin adıdır. İzlenenlerden yola çıkılarak grup içinde kısa konuşmalar yapılır (MEB, 2006: 19).

Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

DDBT: Deneme Türünde Metin Dinlediğini Anlama Testi

HDBT: Hikaye Türünde Metin Dinlediğini Anlama Testi

ŞDBT: Şiir Türünde Metin Dinlediğini Anlama Testi

DYTÖ: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

DBFÖ: Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL

1.1. İLETİŞİM

İnsan iletişimini açıklama çabaları eski çağlara kadar uzanmasına karşın, bu alandaki bilimsel çalışmalar, bilinen ilk iletişim modeli olan Aristo modelinden (M.Ö, 5-4) yaklaşık 2500 yıl sonra, 20. yüzyılın başlarına dayanır. Kişilerarası iletişime olan yönelimin ise, 1960' lardan sonra başladığı söylenebilir (McQuail ve Windahl, 2003; Çubukçu, 2006).

İletişim, sadece eğitim ve psikolojinin konusu olarak görmek yanlıştır. Siyaset bilimcileri, sosyologlar, iktisatçılar ve yönetim kuramcıları, iletişimle yakından ilgilenmişlerdir. İletişimin, psikoloji, sosyoloji, dilbilim, felsefe ve edebiyat gibi pek çok disiplin ile ilişki içindedir. Bu nedenle iletişim konusu çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Günümüzde bu kavramın yaygın olarak kullanılması ve çeşitli disiplinlerin araştırma alanına girmesi nedeni ile iletişimin tek bir tanımını vermek zordur (March ve Simon, 1975: 5; Adler ve Rodman, 2003: 4; Çağdaş, 2003: 3; Hogg ve Vaughan, 2007: 616; Arabacı, 2011: 7).

İletişim esasen bir kişinin diğer kişiyle bağlantı kurma yoluyla kendini anlatmasıdır. Daha resmi bir şekilde açıklayacak olursak, iletişim, anlamların insanlar arasında ortak sembollerin kullanılmasıyla yer değiştirdiği bir işlemdir (Adair, 2004: 13).

Dökmen' e (1998: 19) göre iletişim, katılanların bilgi ya da sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları süreçtir. McMahon (2003: 31) iletişimi, diğerleriyle yakınlık kurma aracı olarak tanımlamış, paylaşma ve ait olmanın yolu olduğunu belirtmiştir. Koontz ve O'Donnel (1974: 325) ise iletişim, güven versin ya da vermesin bilginin bir kişiden ötekine geçmesi olarak adlandırılabilir.

İletişim; bireyin kendinde meydana gelen dengesizlik durumunu düzeltmek için, gereksinimini kodlaması ve dışarıya ileti vermesi ile başlayan bir süreçtir (Gordon, 1993: 12). Sabuncuoğlu ve Gümüş'e (2008: 30) göre ise iletişim, karşılıklı olarak hem konuşma

hem dinleme olanakları sağlayan bir ortamda, en az iki kişi arasında anlamın koordine edildiği kişisel süreçtir.

İletişim, kavram olarak birden fazla yapıyı içerisinde barındırır. Örneğin, karşılıklı konuşma, mimik ve jestler, işaret dili, yüz ifadeleri, ses tonu vb. yapıları kullanarak istediklerini iletir ve iletişimi bir araç olarak kullanırlar (Landa, 2005). İletişim; insan yaşamında, duygu, düşünce ve bilgilerin aktarılması amacıyla, sözlü, sözsüz ve yazılı yöntemlerden yararlanılarak belirlenen hedefe ulaşma ve bu hedeflerle dinamik bir etkileşim içinde bulunarak karşılıklı duygu, düşünce ve bilgileri paylaşma, ilişkileri düzenleme ya da davranış değişikliği yaratma süreci olarak tanımlanabilir (Arabacı, 2011: 9).

Cüceloğlu (2011) temel iletişim varsayımlarını ise şöyle açıklamıştır:

1. Aynı sosyal ortamda birbirini algılayan kişilerin iletişim kuramamaları olanaksızdır.
2. Her iletişim faaliyetinin içerik ve ilişki olmak üzere iki düzeyi vardır; ilişki düzeyi içerik düzeyine anlam veren çerçeveyi oluşturur ve bu nedenle daha üst aşamadır.
3. Mesaj dizisini yapılaştırma biçimleri, iletişim ilişkilerini belirleyen önemli faktörlerden biridir.
4. Sözlü iletişim akıl ve mantığı; sözsüz iletişim ise duygu ve ilişkileri en etkili ifade etme aracıdır.
5. Tüm iletişim etkileşimleri, benzerlik ya da farklılığa dayanarak, ya eşit ya da eşit olmayan ilişkiler içinde yer alır.

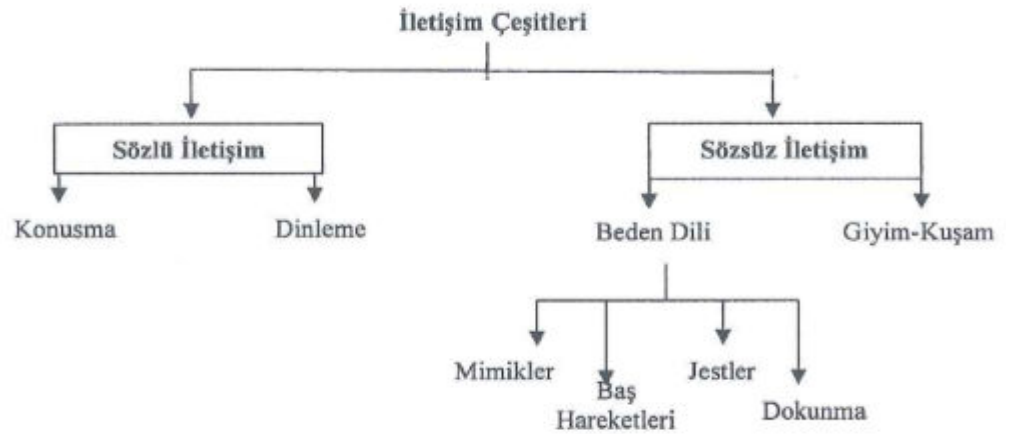
Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, kişilerarası iletişiminin ortak özellikleri olarak;

1. En az iki birey arasında karşılıklı olduğu,
2. Bir paylaşım süreci olduğu,
3. Sembolleştirilmiş içeriğin çeşitli kanallar yoluyla iletildiği söylenebilir.

Demirel (2011) iletişimi, bireyler, gruplar ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü ile el-kol hareketleri vb. simgeler ile duygu ve düşüncelerin karşılıklı olarak iletilmesini sağlayan bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır. İletilmek istenen mesajın, ilgili tüm kişiler tarafından tamamı ile anlaşılabilmesi amacıyla bilgi, düşünce veya kanının, yazma, konuşma ve görsel araçlarla ya da bunların bir arada kullanılmasıyla aktarılmasıdır (Hoy ve Miskel, 2010: 6). Bridge (2003) ise iletişimi, düşünce ve görüşlerin konuşma veya sözel sembollerle sözlü olarak karşılıklı alışverişidir. Berko, Wolwin ve Wolwin'in (2000: 4) ise iletişimi, duyguların ve fikirlerin sözel veya sözel olmayan yollarla ifade edilip aktarıldığı, alındığı ve yorumlandığı bilinçli veya bilinçsiz, amaçlı veya amaçsız bir süreç olarak ifade etmiştir.

Yukarıda ele alınan iletişim tanımları dikkatle incelendiğinde iletişim, insan yaşamında, duygu, düşünce ve bilgilerin aktarılması amacıyla, sözlü, sözsüz ve yazılı yöntemlerle ilişkiler kurma süreci olarak tanımlanabilir. Yapılan tanımlardan yola çıkarak iletişimi sözlü ve sözsüz iletişim olarak iki şekilde inceleyebiliriz. Şekil: 1.1.'de iletişim türleri verilmiştir:

Pollard (2006, s.274)'e göre iletişim çeşitleri aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil: 1. İletişim Çeşitleri (Pollard, 2006: 274).

1.1.1. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişimde yüz ifadeleri, gözler, beden dili, bedensel temas, zaman dili ve ses dili önemlidir. Yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır. Yüz ifadeleri, bilinçli olarak veya istemeden kolayca izlenebilir.

Bilinçli yüz ifadeleri genellikle korku, kızgınlık, mutluluk veya hayret gibi duyguların şiddetli olarak hissedilmesi ile ortaya çıkar. İstmeden oluşan yüz ifadeleri kısa süreli olur ve hemen başka ifadelerle örtülür (Tomul, 2005: 165). İletişim yalnızca sözle değil, çok daha etkileyici olabilen kısa sürede sonuç getiren, göz teması, el-kol-yüz hareketleri, yürüyüş biçimi, yaklaşma, dokunma şekilleriyle de kurulmalıdır (Başar, 1997: 68).

Beden dili; beden duruşu (postür), mimikler, başın kullanımı, oturmak için seçilen yer, giyim, bakım ve makyaj, jestler, göz teması, ayakların kullanımı, oturma biçimi, mesafe, kullanılan aksesuarlar olarak belirtilmektedir (Türkel, 2006). Jestler, ellerimizle bir şekil oluşturduğumuzda betimleyici, bir kişi ile konuşurken onu başımızı hareket ettirerek onayladığımızda pekiştirici, tahtadaki yazıya vurduğumuzda vurgulayıcı, elimizle sıraya veya ayaklarımızla yere vurduğumuzda dikkat toplayıcı işlev görebilir. (Moore, 2000: 116).

Dökmen (2006: 29)'e göre sözsüz iletişim yollarından birisi de, bedensel temastır. Farklı bedensel temaslar kurarak, karşımızdakine çeşitli iletiler vermeye çalışırız. Örneğin, birisinin elini öpüp başımıza koyduğumuzda, onun bizden büyük/üstün olduğunu kabul ettiğimizi gösteririz. El sıkıştığımızda, karşımızdakini kendimize en azından -bir ölçüde- eşit kabul ettiğimizi göstermiş oluruz.

Sözcüklerle dile getirilen ifadeler daha objektif bir karaktere sahip olmakla birlikte, sözsüz mesajlarla kolayca manipüle edilebilirler. Fakat sözsüz olan davranışlarımız daha sübjektif ve daha içgüdüsel olduklarından pek de kolay manipüle edilemezler (Tek, 2008: 16).

1.1.2.Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, konuşarak gerçekleştirdiğimiz iletişimdir. Telefonla iki kişinin uzaktan konuşmasında olduğu gibi, karşılıklı konuşma dolaylı ve uzaktan olabilir Sillars (1997: 25). Özetle, insanın duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını sözle bildirmesine sözlü iletişim diyebiliriz. Sözlü iletişim, davranışları, inançları ve duyguları değiştirmede etkili bir araçtır. Ancak; sözlü iletişimde konuşmacı, kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun tepkilerini yordayarak konuşmalıdır. Bu yapılmadığı takdirde iletişim tek yönlü bir iletişim durumuna dönüşür. Bu nedenle; karşısındakinin dinlemek için yeterli zaman ayrılmalı ve karşısındakinin görüşü öğrenilmelidir (Kaya, 1996: 108).

1.1.3. İletişim ve Konuşma

Sınıf içinde de en çok kullanılan iletişim çeşitlerinden biri konuşmadır. Sürekli etkileşim içinde olan öğretmen-öğrenci arasında duygu ve düşüncelerini paylaşmak için konuşmak gerekir. Öğrenci öğretmenin, öğretmen de öğrencinin ne dediğini açıkça ve kolayca anlayabilmelidir. Bunun için de aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir (Pollard, 2006: 272).

1. Öğrencinin anlayabileceği bir dilde konuşulmalıdır.
2. Tek düze olmayan bir ses tonu kullanılmalıdır.
3. Öğretmenin sesi, öğrencisine iyi niyetini, amacını, ilgisini, tutumunu, inancını, güvencini yansıtmalıdır.
4. Duygu ve düşüncelerimizi karşımızdakine açıklıkla iletmek istiyorsak bedensel hareketlerden yararlanılmalıdır.

1.1.4. İletişim ve Dinleme

Sözlü iletişimin önemli işlevlerinden biri de dinlemedir. İletişimi ana özelliği yönüyle ele aldığımızda iletişimin tek yönlü değil; çift yönlü olduğunu görürüz. İletişimde mesajı iletmek kadar, gelen mesajı dinleme de önemlidir. Dinleyici, konuşma eyleminde söylenenlerin anlamlarını gözleri ve kulakları ile alır. Bu durum iletişimde dinleyici konumunda bulunan kişinin hem dinleyici hem de gözlemci olduğunu ortaya koymaktadır. Sağlıklı bir iletişim için dinleyenin, anlatanı sadece duyduğu değil, aynı zamanda doğru olarak anladığını iletebilmesine olanak veren etkin dinleyici olması gerekir (Bridge, 2003: 16).

Özden (2004)'e göre yaşamın her alanında etkisi göz ardı edilemeyecek kadar büyük olan temel becerilerden biri, etkili iletişim kurabilme becerisidir. İnsanlar ve toplumlar arasında yaşanan anlaşmazlıkların kaynağına bakıldığında en temel sorunun "etkili iletişimin yokluğu" olduğu görülmektedir. İletişim, yaşamak için fizyolojik ihtiyaçlar kadar doğal ve kaçınılmaz bir unsurdur. Etkili bir iletişim dinleme becerisine bağlıdır. Dolayısıyla insanoğlunun ilk öğrendiği bu dil becerisi iletişimin de temelidir (Temur, 2010: 307).

Günümüz dünyasının, bilimsel ilerlemelerle baş döndürücü bir hızla gelişmesi ve buna paralel olarak insanın, dört bir taraftan gelen mesaj bombardımanı altında olduğu düşünüldüğünde dinleme becerisinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasının büyük bir önem kazandığını söyleme gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Kalaycı ve Temur, 2005: 57).

Bu bağlamda, iletişimin temel taşlarından biri olan dinlemeye en az diğer dil becerileri kadar önem verilmelidir. Okullarda etkili dinleme becerileri kazandırma, öğrencilerin daha çok dikkatini çekebilecek öğrenme ortamlar ve materyaller geliştirerek dinleme becerisi öğretilmelidir. Çünkü dinleme becerisi iletişim sürecinin temel noktalarından biridir.

Dinleme, dinleme eğitiminin gerekliliği, önemi ve bu eğitimin nasıl gerçekleştirileceği konularındaki kavramsal çerçeve oldukça geniştir. Dinleme eğitimi temel alınarak bu alanlara daha ayrıntılı bir biçimde değinmek yararlı olacaktır.

1.2. DİNLEME

İnsan, dil sayesinde duygu, düşünce ve isteklerini karşısındakine aktarabilmektedir. Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2000: 55).

Dil, anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanılış sırasına göre, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden meydana gelir. Dinleme ve okuma, anlamaya yönelik dil becerilerini (receptive language skills); konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerilerini (expressive language skills) oluşturur. (Doğan, 2007: 3)

Batılı kaynaklarda dil becerileriyle ilgili olarak; dil becerileri (language skills), dil yeteneği (language ability) ve dil sanatları (language arts) olmak üzere üç ana kavram karşımıza çıkmaktadır. Beceri (skill) doğuştan getirilen, yetenek (ability) eğitim yoluyla kazanılan özelliklerle ilgili olarak kullanılmakta; bu becerilerin, yeteneklerin eğitimin en üst noktasındaki şekline de dil sanatları (language arts) denilmektedir (Tompkins, 1998). Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan öğrenme-öğretme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, özellikle bu süreçte anlama becerisini ön plana

çıkarmaktadır. Öğretim sürecinde bireyin anlama becerisinin beslendiği iki temel kaynak dinleme ve okuma becerilerinden oluşmaktadır.

Öğrenme ve öğretme sürecinde bir anlama becerisi olarak dinleme becerisi ele alınacak olursa, dinlemenin çeşitli kaynaklarda farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Hampleman (1958: 49) dinlemeyi, “konuşulan kelimelere dikkat etmek, sesleri işitmenin yanı sıra onları anlamak” olarak ifade etmiştir.

Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols (1983: 7) “işitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç” olarak tanımlamışlardır.

Rost (1994: 1) “her gün hiç düşünmeden, çevremizde olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız bir dil becerisi” olarak adlandırmıştır.

Jalongo (1995: 13) “mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş” olarak ifade etmiştir.

Ergin ve Birol (2000: 115) ise dinlemeyi, “seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç” olarak tanımlamaktadırlar.

Temur (2001: 3) dinlemeyi, “dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneği” olarak tanımlamıştır.

Sever (2000: 6) ise dinlemeyi, “işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak” olarak belirtmiştir .

Özbay (2006: 8) dinlemeyi, “konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi” olarak tanımlamıştır .

Cihangir (2004: 1) dinlemeyi, “dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesi ayrıca duyduklarını kısa bir süre de olsa bellekte tutması” olarak ifade etmiştir. (Cihangir, 2004).

Dinleme, insanın yaşamı içinde elde ettiği ilk dil becerisi ve en önemlilerinden biri olmakla birlikte, en az tanınan beceridir. İnsan hayatının büyük bir kısmını harcadığı dinleme, sahip olunan en önemli ve temel beceri olmakla birlikte en az eğitim gerektirdiği düşünülen beceri olarak görülmektedir. Bunun nedeni, insanlar dinlemeyi işitmekle

karıştırırlar. Fakat dinlemek sadece duymaktan ibaret olmayıp, fazlasını da içerir (Mackay, 1997:10).

İşitmek, fiziksel bir durumken; dinleme, içine işitmeyi de alan aktif bir zihinsel süreçtir. Yani dinleme, ses dalgalarının kulak tarafından işitilmesinin ötesinde bir şeydir. 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 (Doğan, 2007: 4). Dinlemede, duyulan sesleri seçme isteği ve davranışı varken, süreçte seçicilik söz konusudur. Buna göre dinleme, birden fazla ses içerisinde istenilen seçilmektedir; dolayısıyla dinleme, bilinçli bir faaliyettir.

İnsanın dinleme faaliyetini gerçekleştirebilmesi için her şeyden önce işitebilmesi gerekmektedir. İyi bir dinleme için, iyi bir işitme duyusuna sahip olunmalıdır. Öyleyse, dinlemede en önemli faktörlerden biri de kulaktır. Kulaktaki herhangi bir rahatsızlık, dinlemeyi etkileyen en önemli faktördür; ayrıca işitme ve dinleme eş anlamlı sözcükler değildir (Özbay, 2009: 50). Yalçın, 2006:124'a göre işitme, insanın iradesi dışında gerçekleşen bir faaliyettir. Dinleme ise kişinin kendi iradesi ile kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve anlamlandırması sürecini kapsar.

Anlamanın gerçekleşmediği bir dinleme etkinliği, sadece "işitme" olarak kalmaktadır. İşitme, ses sinyallerinin beyne ulaşması ile son bulan fizyolojik bir süreç; dinleme ise işitmeyi de içine alan zihinsel bir süreçtir. İşitmede ses unsurları kulak tarafından algılanır, dinlemede ise algılanan ses unsurları birleştirilip birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılır. Petress'e (1999: 261) göre dinleme, duyma mekanizmamız yoluyla sinir sistemimize giren bilgiyi tanımlama ve düzenleme eğilimi ve farkındalığıdır; fizyolojik ve pasif bir etkinlik olan işitmenin aksine, aktif bilişsel bir süreçtir.

İşitme, doğal bir sürecin sonucudur. Dinleme ise öğrenilmesi gereken bir beceridir. İşitme, kişinin iradesiyle olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Dinleme ise kişinin tercihine bağlı olarak seçerek ve isteyerek aldığı sesler bütünüdür. İnsan her şeyi işitebilir; fakat dinlemeyebilir. Dinlemek bir irade işidir. İşitilen seslerle dinleyici arasındaki temel ilgi dışarıdan dinleyicinin kulağına gelen bilgilerden hangisine ilgi duyduğu, dikkatini hangi ses üzerinde yoğunlaştırdığıdır. (Ünalın, 2006: 52).

İşitme fizyolojik, dinleme ise psikolojiktir. Fizyolojik olarak işitme; ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletiildiği orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir. Dinleme adı verilen psikolojik süreç, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur (Ergin, 1998: 161).

Göğüş (1978), dinleme ile işitme arasındaki farkı, “İşitme, seslerden sözcüklere ilerleyen bir süreç olduğu hâlde dinleme-anlamada zihin, söz öbekleri ve tümcelerden hareket eder.” şeklinde ifade etmektedir. Buna göre dinlemenin gerçekleşmesi için işitilenlerden anlam çıkarılması gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak, her ne kadar dinleme ve işitme birbirinden farklı kavramlar olsa da, bu iki kavram arasında yakın bir ilişki göz ardı edilmemelidir. İşitme dinlemenin ön koşuludur. Her işitilen dinlenmiş sayılmaz; ancak dinlemenin gerçekleşmesi için işitmenin olması şarttır. Dinlemenin gerçekleşebilmesi, dikkatin işitilen ses üzerine yoğunlaştırılması ile mümkün olacaktır. Fon müziği eşliğinde okunan bir şiiri dinleyenler, şiiri dinler; fondaki müziği ise işitirler (Kocaadam, 2001: 5). İşitme ile dinleme konusundaki görüşlerden yola çıkarak dinlemeyi bireyin etrafındaki seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olması ve kendi iradesiyle işitilenlerden anlam çıkarma becerisi şeklinde açıklayabiliriz.

Çocukların dinleme becerisi gelişimini tamamlayabilmeleri için aşamalı bir sıra takip etmeleri gerekmektedir. Bu sıralama Estabrooks (1998) tarafından aşağıdaki biçimde yapılmıştır:

1. Fark etme,
2. Ayırt etme,
3. Tanımlama,
4. Anlamlandırma.

1- *Fark etme*; Dinleme becerisinin en temel ve basit olan basamağıdır. Bu basamakta çocuklar sesin varlığını ya da yokluğunu fark edebilirler. Fark etme, sesin içkulaktaki kirpiksi sinir hücreleri gibi duyuşsal algılayıcılar tarafından algılanarak beynin işitme merkezinde akustik uyarılar olarak kişi tarafından tanımlanmasıdır. Bu basamakta çocuk çevresindeki sesleri fark etmeyi ve sese odaklanmayı öğrenmektedir. Bir başka deyişle sese dönüt vermeyi ya da sessizlikte eylemsiz kalmayı öğrenmektedir. Fark etme

basamağına en iyi örnek saf ses odyometre testlerinde çocukların ses sinyallerine dönüt vermesidir. Bu basamakta çocuk çevresindeki seslerin farkına varabilir ve kendi ismi söylendiğinde ya da ses duyduğunda konuşma benzeri sesler üretebilir. Başlangıçta çevrede ses oluştuğunda çocukların dikkati bu seslere çekilebilir. Örneğin: “Kapı mı çaldı?”, “Köpek mi havlıyor?”, “Anne mi çağırıyor ?” gibi dikkat yoğunlaşması yaşanabilir.

2- *Ayirt etme*: Fark etme basamağına göre daha üst düzey beceriler gerektirmektedir. Bu basamakta çocuğun seslerin ne anlama geldiğini bilmesine gerek yoktur. Ancak “iki sesin aynı mı?” yoksa “farklı sesler mi?” olduğunu ayırt edebilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu basamakta çocuk uzun ve kısa sözceleri ayırt etmekte zorlanmazken (ev/bahçe), eşit uzunluktaki sözceleri (gelme/koşma/gitme) ayırt etmede zorlanmaktadır. Aynı zamanda çocuk sesin kalitesini, şiddetini, süresini ve perde farklılıklarını ayırt edebilme becerilerini geliştirmektedir.

3- *Tanımlama*: Bu basamakta çocuk konuşma seslerini çevre seslerinden ayırt etmeye ve söylenen basit sözceleri ya da tümceleri tekrarlamaya çalışmakta ve söylenen nesnelere bazılarını işaret ederek ya da bakarak tekrar etme çabası içine girmektedir. Bu basamak çocukların, konuşmanın hem parçasal ve hem de parçalar üstü özelliklerindeki farklılıkları ayırt etmeye ve aynı zamanda sesbilgisel kuralları çözümlenmeye başladıkları ve geliştirdikleri dönemi kapsamaktadır. Bu aşamada çocuklar, konuşmanın parçalar üstü özellikleri olan süre (kısa/uzun), konuşma hızı (hızlı/yavaş), şiddet (yumuşak/yüksek), perde (alçak/yüksek perde ya da tiz/kalın) ve vurgu farklılıklarını (konuşmadaki vurgu örüntüleri) algılar ve ayırt ederler. Bunların yanı sıra konuşmanın parçasal özellikleri olan /b/, /m/ ya da /s/, /t/ seslerindeki farklılıkları da algılayıp ayırt edilebilme becerilerini de geliştirirler.

4- *Anlama*: Dinleme becerisinin en zor ve en üst basamağıdır. İşitsel mekanizmanın en son hedefini kapsamaktadır. Anlama, bireyin geçmiş yaşantıları ve dilbilgisel deneyimleri yardımı ile kendisine ulaşan akustik iletileri ya da uyarınları algılaması, anlaması ve sonucunda iletiyi ya da çevre sesini anlamlı hale getirmesidir.

Dinleme becerisinin etkin biçimde kullanılabilmesi için bahsi geçen dört basamağın çocuklarda doğru bir biçimde gelişmesi gerekmektedir.

Çocuk, okula başlayıp okumayı öğreninceye kadar bilgilerinin çok büyük bir bölümünü dinleme yoluyla edinir. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin

temelini oluşturur (Özbay, 2005: 9). Dinleme bireyin yaşama bağlanırken kullandığı ilk öğrenme alanıdır. Dinleme doğum öncesinden başlar ve ömür boyu sürer. Bu nedenle dinleme, gelişimsel ve etkileşimsel bir süreçtir. Gelişimsel olması dinleme becerisinin geniş bir zamana yayılması, dinlemenin çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasıdır. Etkileşimsel olması ise dinlemenin konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve dinleme ortamı içinde yapılmasıdır. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreç olmaktadır (Güneş, 2007). Truesdale'a (1990: 183) göre dinleme ile ilgili beceriler, dil öğrenmenin temeli olarak kabul edilmektedir (akt. Yangın, 1998: 2).

Etkili ve verimli bir dinlemenin gerçekleşmesi için dinleme sürecindeki unsurların farkında olmak ve bu unsurlar arasındaki bağı koparmamak gerekir. Kingen'e (2000: 8) göre dinleme sürecindeki unsurlar şunlardır:

1. Algılama: Sesli uyarıyı ve sözsüz iletişim sinyallerini fark etme.
2. Dikkati Yoğunlaştırma: Dinlenen şeye odaklanma.
3. Anlamlandırma: Duyulan sesli uyarıyı anlama ve yorumlama.
4. Hatırlama (Cevaplama): Tepki verebilmek için sesli uyarıyı bellekte saklama.

Yukarıdaki unsurlardan ilki dinlemenin fiziksel, diğerleri ise zihinsel yönüyle ilgilidir. Dinleme sürecinin herhangi bir yerinde meydana gelebilecek bir dikkat dağınıklığı süreci kesintiye uğratabilecek ve zihnin farklı yerlere yönelmesine neden olacaktır. Bu durumda dinleme sürecinde kopukluk ve başka yöne gitme, başka şeyler düşünme meydana gelir. Araştırmayla ilgili uygulamalar sırasında öğrencilerin kâğıtlarında buna örnek olabilecek durumlar tespit edilmiştir. Dinleme testinin türkü diktesi maddesinde bazı öğrencilerin, türkünün sözlerinin bir kısmını yazdıktan sonra, o türkünün sözlerine benzer sözleri olan başka şarkı veya türkü sözlerini yazdıkları görülmüştür. Bu örnek de dinleme sırasında dikkatin ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

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 duyunun işitme duyusu olmasıdır (www.herts.ac.uk).

Normal bir işitme, bütün insanların olduğu gibi anne karnındaki bebeklerin de en önemli ihtiyaçlarından biridir. Anne karnındayken seslere cevap vermeyen bebekte işitme

kaybından veya başka bir sorundan şüphelenilmelidir. Anne karnındayken bile bebeğin sesle olan ilişkisi, kulağının gelişmesini etkilemektedir. Bunun yanında annenin şiddetli sese karşı uyarılması dinlemenin anne karnında aktif olarak geliştiğini göstermektedir. Ancak bütün seslerden uzak durmanın da çocuğun kulak eğitimi açısından sakıncalı sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir (Ömür, 2006: 16).

Çocuklar dinlemeye daha anne karnında başlamakta, doğumdan sonra da sesler çıkarabilmek, bir şeyler üretmek ya da konuşabilmek için yakın çevrelerindeki sesleri dinlemektedirler (Tompkins, 1998: 260). Hamilelere yönelik eğitim veren merkezlerde özellikle 7. aydan itibaren anne ve babalara, anne karnındaki bebeğe yönelik olarak konuşma çalışmaları yaptırılmaktadır. Bu çalışmaların, bebeğin doğumdan sonra anne ve babasının seslerini tanımasına katkı sağladığı ortaya konmuştur. Ayrıca yine hamileliğin son dönemlerinde anne karnındaki bebeklere dinletilen klasik müziğin, bebeklerin zekâ düzeylerine önemli katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Anne karnında bu şekilde özel bir eğitim alan bebeklerin zekâ gelişimlerinin, böyle bir eğitimi almayan bebeklere göre altı ay daha önde olduğu belirlenmiştir (Akyol, 2002). Doğumdan sonra da klasik müzik dinletilerek büyütülen bebeklerin matematik becerilerinin, dinlemeyenlerden daha ileri durumda olduğu kanıtlanmıştır (Yalçın, 2002: 128). Doğumdan sonra bebeklerin dinleme becerilerinin gelişimi hızlı 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. Doğan, 1997: 14). Bütün bu veriler, bebeklerin dili öğrenmek ve onu kullanabilmek için “dinleme” becerisinden yararlandıklarının göstergesidir. Bu açıdan bakıldığında “dinleme” becerisi ilk başta dili öğrenmek için bir araç olarak kullanılmaya başlanmakta, ilerleyen yıllarda başka bilgileri edinmek için, öğrenilen dil bir araç hâline gelmektedir.

Bebekler üzerine yapılan bir dinleme becerisi çalışmasında 20 dakikalık bir sürede daha 2-3 aylık 19 bebeğe bir masal metni dinletilmiştir. Bebeklerin masal dinlerkenki beyin işleyişleri fonksiyonel MR aracılığıyla incelenmiştir. Bebeklerin bu

süreçte beyinlerinde meydana gelen hareketlenmenin yetişkinlerinkiyle aynı olduğu tespit edilmiştir. Deneyin ikinci aşamasında aynı masal tersten okunarak bebeklere dinletilmiş ve MR sonuçlarından beynin bu duruma farklı tepki gösterdiği anlaşılmıştır. Deney sonucunda bilim adamları şu açıklamaları yapmışlardır:

“1. Masalın tersten okunması sonucunda cümle melodisi bozulduğu için çocuğun beyni bu duruma tepki göstermiştir.

2. Doğumdan hemen birkaç gün sonra ana diliyle yabancı bir dil arasındaki farkı belirleyebiliyorlar. Hatta ayırt etme yeteneği sayesinde sözcük grupları ve heceler arasındaki farkı da algılayabiliyorlar.

3. Bu yeni çalışma, hem bebekte hem de yetişkinlerde dil yetisinde beynin sol yarı küresinin ağırlığını ortaya koyduğunu göstermektedir. Bunun yanında ana dille ilgili henüz olgunlaşmamış bir belleğin ve bebeklerde yetişkinlerdekine eş değer beyinsel bir işlevin varlığını da ortaya koymaktadır.

4. Bunun sonucunda sözcüklerin tanınması ve bunların hatırlanmasında rol oynayan nöron aşılarının çok genç yaştan itibaren var olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Yetişkin kişide olduğu gibi bebekte de uykuda olsa bile, söz geniş bir bölgede sol temporal lobu harekete geçiriyor. Hafif uykudayken dikkatli dinlemese bile kendisine konuşulduğunun farkına varıyor. Bunların özellikle ana dilinin bilinmesinde işlevsel olduğu gözleniyor.” (Hürriyet Bilim Dergisi, 2003). Yukarıda belirtilen deney, iki üç aylık bebeklerin ana dilinin özelliklerini ayırt edebilecek seviyede bir dinleme yetisine sahip olduğunu deneysel olarak da ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Sesin, çocuğun dinleme becerisinin gelişimindeki rolü göz önünde bulundurulduğunda seslerin (anne-baba sesi, hikâyeler, şarkılar, oyunlar vb.) dünyasının avantajlarını çocuklara sunmak onların dinleme becerilerinin gelişimi için mükemmel fırsatlar olarak görülmelidir (Poole, 1998, :15). Bu anlamda okul öncesinde anne-babalara, okul dönemi başladığında da okula büyük görevler düşmektedir. Anne-babaların sorumlulukları okul etkinliklerini destekleme ve geliştirme şeklinde çocukların okul hayatı başladıktan sonra da devam etmelidir. Okul öncesi dönemde dinleme ve konuşma yetenekleri biçimlendirilmeye çok uygundur. Bu dönemde yapılan dinleme etkinlikleri ses hafızasını, dinleme dikkatini geliştirici nitelikte olabilir. Bu niteliklerde belli bir noktaya gelen çocuk, dinlemenin temel konularında kendini geliştirmiş olacaktır (www.fassv.org). Bu

yüzden okulöncesi dönemde dinleme etkinlikleri öncelikle duyuşsal algılama gücü ile ses hafızasını geliştirmek için kullanılmalıdır (Doğan, 1997:8).

İnsanın günlük hayatında en çok kullandığı dinleme becerisi aslında yaşamla iç içe olan bir beceridir. Bir öğrencinin başarılı olabilmesi, öğretmenini iyi dinlemesine ve onu doğru anlamasına bağlıken; bir hastanın iyileşebilmesi de doktorun tavsiye ve uyarılarını iyi dinleyip anlamasına bağlıdır (Kocaadam, 2011: 5).

Özby (2009a:48), dinlemenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Mesajı gönderme / iletme,
2. Mesajı işitme / duyma,
3. Mesajın anlamlandırılması.

Mackay (1997), “Dinleme Becerisi” adlı eserinde dinleme amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Bilgi edinmek için dinlemek,
2. Eleştiri almak için dinlemek,
3. Bir başkasının öyküsüne katılmak amacıyla dinlemek,
4. Diğerlerinin deneyimlerinden ve anlayışlarından faydalanmak için dinlemek,
5. Bir konuya hâkim olmak için dinlemek,
6. Ufkumuzu genişletmek, yeni şeyler öğrenmek için dinlemek,
7. Bir ilişki oluşturmak üzere dinlemek,
8. Diğerlerini değerlendirmek ve saygı göstermek için dinlemek.

Dinleme becerisinin insanın yaşamındaki önemi ile ilgili ortaya konan tüm bu özelliklerinden yola çıkılarak yalnızca bir dil becerisi değil yaşam becerisi olduğunu söylemek mümkündür.

1.2.1. Dinlemenin Öğretimi ve Önemi

Mackay (1997: 10) dinlemenin önemini “Dinlemek öğrenmenin ve başarının anahtarıdır.” sözleri ile ifade etmektedir. İnsan, yaşamına ilişkin pek çok bilgiyi dinleyerek elde edilmektedir. Dinleme, bilgi edinmenin önemli yollarından biridir. İyi bir dinleme olmadan iyi bir iletişim, konuşma ve yazmadan bahsetmek mümkün değildir. Bundan dolayı dinlemenin başarımızdaki payı büyüktür. Yalnız örgün eğitimin değil iş ve çalışma hayatında kurulan dostluk, arkadaşlık gibi ilişkilerin de dinleme ile yakından ilgisi vardır. Türkçe öğretiminde geri plana atılan dinleme öğretimi öğrencileri dersi verimli şekilde dinleyemeyen, kısa sürede dersten kopan bireyler haline getirmektedir.

Dinleme, öğrencilere teorik olarak sık sık anlatılsa da, bu teorik bilginin davranışa dönüştürülmesi için sistemli bir çaba sarf edilmemektedir (Özbay, 2005: 71).

Türkçe dersinin önceliği olan beceri dinlemedir. İnsan dille ilgili ilk birikimini çevresindekileri dinleyerek oluşturduğu için, bu doğal sürece uygun olarak okulda da öğrencilerin karşısına çıkarılacak ilk dil becerisi dinleme olmalıdır. Bu kural, ilköğretim okullarının bütün sınıfları için geçerlidir. Çünkü dinleme sınıf içi çalışmaların çok doğal bir parçasıdır. Öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenlerini dinlemeleri; öğretmenin öğrencilerini dinlemesi, sınıf içi çalışmaların temel dayanağıdır. Dinleme, sanılanın aksine sınıf içerisinde alınan eğitimle gerçekleştirilmektedir (Cemiloğlu, 2005: 69).

Türkçe dersinde dinleme öğretimi sürecinin nasıl olması gerektiği çok iyi planlanmalıdır. Demirel (2003: 36-37), dinleme eğitimi sürecini; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak üç başlık altında incelemiş ve bu başlıklar altında yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

1.2.1.1. Dinleme Öncesi Etkinlikler:

1. Tanıtma: Dinlenilecek konu hakkında genel bilgi verilir.
2. Kestirme: Öğrencilere dinleyecekleri konunun başlığı söylenerek konu hakkında tahminde bulunmalarını ister.
3. Sahnenin oluşturulması: Dinlenecek metinde geçen olayın görsel araçlarla olduğu gibi canlandırılmasıdır. Böylece öğrencilerin dinledikleri metni daha iyi anlamalarına katkı sağlanır.
4. Yeni sözcüklerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni sözcükler ve gerekirse yeni cümle yapıları öğretilir. Yeni öğrenilen sözcükler, bilinen cümle kalıplarıyla, yeni cümle kalıpları da bilinen sözcüklerle öğretilmelidir.
5. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinlikleri amaçlı yapılmalıdır.

1.2.1.2. Dinleme Sırasındaki Etkinlikler

1. Öğretmen metni yüksek sesle okur.
2. Öğrencilerden metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulamalara dikkat etmeleri ister.
3. İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflarda öğrencilerin dinlediklerini tekrar etmeleri ister.
4. Öğrencilerin dinleme etkinliği sonrasındaki sorulara cevap verebilmeleri için dinlediklerini not etmeleri ister.

1.2.1.3. Dinleme Sonrasındaki Etkinlikler

1. Dinlenen metin ile ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilir.
2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
3. Giriş ve gelişme kısmı dinletilen bir hikâyenin sonuç kısmının tamamlanması istenir.
4. Dinlenen metin ile ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
5. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.
6. Metinde boş bırakılan yerleri doldurma çalışmalarına yer verilir.

Öğrencilerin dinleme becerileriyle ilgili eksiklerini gidermek için yapılması gerekenler arasında dinleme konusunda onlara iyi model olunması; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla ilgili bilgilerinin artırılması; anne-babaların evde, çocuklarının dinleme becerilerini geliştirici çalışmalar yapmaları (Funk ve Funk, 1989; Akt.: Doğan, 2007) gerekmektedir.

Normal şartlarda dinleme eğitimi almamış bir insan dinlediği şeylerin ancak dörtte birini hatırlayabilir. Dinleme ile duygu ve heyecan faktörünün birlikteliği de eksik ya da yanlış anlamamanın temelidir. Bu iki faktör genellikle eksik dinlemenin nedenlerindedir (Yalçın, 2006: 128). Bu bağlamda Göğüş, (1978: 230), eksik dinlemenin sonuçları ise şu şekilde vermiştir:

- Konuşan, dinleyicinin ilgisizliği karşısında konuşma isteğini kaybeder. Dikkati çekmek için sesinin tonunu yükseltir. Bu çaba konuşmacıyı yorar.
- Dinleyici, konuşanın amacını anlayamaz. Bilgileri, yanlış ya da eksik edinir.
- Kötü dinleme sonucu yanlış ya da eksik bilgiler, davranışlarda da hatalara neden olur.
- Konuşmayı dinlemek istemeyen, başka uğraşalar içine girer. Bu da düzen ve gürültü sorununa yol açar.
- Kötü dinleme, ana dili yeteneklerinin gelişmesini önler

Öğrencileri konuşmaya alıştıırken, onlara bunun karşılığı demek olan dinleme alışkanlığını da vermek gerekir. Dinleme eğitiminin amacı şu şekilde özetlenebilir:

- Bilgi ve zevk almak için dinlemek,

- Nezaket gereği ve uygun cevap vermek için dinlemek,
- Eleştirmek ve değerlendirme yapmak için dinlemek (Göğüş, 1968:50).

Dinleme eğitimi, çocuğun dil melekelerini geliştirme eğitimidir. Dinleme, hayatımız boyunca sürekli kullandığımız çok önemli bir anlama unsurudur. Bir yetenek olan dinlemenin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilere, artık öğretmeni gerçek anlamda anlamaya başladıkları dönemde başlatılmak üzere düzenli ve sistemli bir dinleme eğitimi verilmelidir (Yalçın, 2006: 45).

Öğrencinin sınıfta en çok ihtiyaç duyduğu ve dolayısıyla en çok kullandığı dil becerisi dinlemedir. Öğretmen bilgi aktarımını çoğunlukla anlatarak gerçekleştirir. Öğrencinin en önemli etkinliklerinden biri ise öğretmenin anlattıklarını dinlemektir. Bu dinleme etkinliği pasif bir biçimde gerçekleştiğinde, hem anlatılanların anlaşılması hem de öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleşmesi oldukça güçtür. Dinlemenin verimli olabilmesi için, öğrencinin etkili dinleme tekniklerini doğru bir şekilde kullanması gerekir (Yıldırım vd., 2009: 100).

Başarılı sözlü anlaşmanın temelini başarılı dinlemeye dayandığını ve başarılı dinleme için doğala yakın dinleme aktivitelerine eğitim süresince ağırlık verilmesi gerekir (Nunan,1989: 32). Bazı bilgi kaynakları vardır ki bunlardan yalnızca dinleme yoluyla faydalanılabilir. Radyo, konferans, görüşme (münazara) bu bilgi kaynaklarından birkaçıdır. Bir düşüncüyü dinleyerek kavrayabilmek, dinleme esnasında değerlendirme yapabilmek çok değerli bir melekedir. Dinleme aynı zamanda bir zevk alma yoludur. Müzik, şiir, hikâye, tiyatro gibi sanat eserlerinin zevkine dinlenerek varılır (Göğüş, 1968: 50).

Dinlemenin, okul yıllarında özellikle ilköğretim çağlarında sistemli bir şekilde geliştirilmesi için çaba sarf edilmeli; bunun için öğretmen çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak etkinlikler düzenlemelidir. Böylece dinleme becerisi gelişecek, birey için bir ihtiyaca daha sonra da bir alışkanlığa dönüşecektir. Dinlemeyi bir alışkanlığa dönüştürmüş bir kişinin okul, iş ve toplum hayatında kendine öz güveninin tam ve başarı elde etmesinin kolay olacağı söylenebilir (Melanlıoğlu, 2011).

İletişim ve öğrenmedeki öneminin yanında dinleme, hayatımızda kendisine ayırdığımız zaman bakımından da önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalarda zamanımızın büyük bir çoğunluğunu dinlemeye ayırdığımız belirtilmektedir. Bu araştırmalara göre, insan bir gününün; % 9'unu yazarak, % 16'sını okuyarak,% 30'unu

konusarak,% 45'ini dinleyerek geçirmektedir (Maxwell ve Donran, 2001: 106; Buzan, 2001: 97). Rankin (1930; Akt.: Doğan, 2007: 42) araştırmasında, dinlemeye % 42, konuşmaya % 32, okumaya % 15, yazmaya % 11 zaman ayrıldığını ortaya koymuştur. Bird'ün (1953) araştırmasında ise dinlemeye % 42, konuşmaya % 25, 14 okumaya % 15 ve yazmaya ise % 18 oranında zaman ayrıldığı belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ise dinlemeye % 53, okumaya % 17, konuşmaya % 16 ve yazmaya % 14 zaman ayrıldığı belirtilmektedir (Barker, 1980; Akt.: Cihangir, 2004). Szukala (2001), insanların iletişim için harcadıkları sürenin yaklaşık % 45'ini dinlemeyle geçirdiklerini (Akt. Özbay ve Çetin, 2011: 157). Hagevik (1990: 46) ise uyanık geçirdiğimiz zamanın % 40'ını dinlemeye, % 35'ini konuşmaya, % 16'sını okumaya, % 9'unu yazmaya ayırdığımızı belirtmekte ve buna rağmen birçoğumuzun, çok az düzenli bir dinleme eğitimi almış olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi birey günlük zamanının % 40 ile %53'ü gibi neredeyse gününün yarısını dinlemeye ayırmaktadır. İlgili araştırma sonuçları, dinleme becerisinin insanoğlunun hayatında ne kadar önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bu durum dinlemeye ve dinleme eğitime verilmesi gereken önemi de ortaya koymaktadır. Türkçe derslerinde, diğer derslerde ve iletişim sürecinde dinlemenin önemi dikkate alındığında dinleme eğitime daha fazla önem verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.2.2. Dinleme Türleri

İnsan günlük hayatta, çeşitli dinleme ortamlarında iletileri anlamaya çalışmaktadırlar. Bireyin dinleme becerisini kullanma süreci ortama, dinleme amacına ve dinleme materyaline göre farklılık gösterebilir. Bir derste öğretmeni dinlerken güdülen amaç, ortam ve kullanılan materyal farklılık gösterebilir. Bunun yanında pazaryerinde duyuruyu dinlerken veya bir radyo programını dinlerken güdülen amaç kullanılan materyal ve ortam birbirinden farklılık gösterebilir. Bu nedenle ders ortamında dinleme becerilerinin öğretilmesinde ulaşılmak istenen kazanıma göre yapılan etkinliklerde farklı dinleme türleri tercih edilmektedir.

İnsanlar bir veya birden fazla kişi tarafından gönderilen sözlü mesajlarla çeşitli ortamlarda karşılaşabilirler. Komut, uyarı veya açıklama bildiren duyurular, radyo, TV, kaset, film gibi medya araçları, tiyatro, açık oturum, konferans, eğlence yerleri gibi canlı ortamlar veya kulak misafiri olunan sohbet ve tartışma ortamları bunlardan bazılarıdır.

Bu ortamlarda dinleme genel ifadeyi yakalamak, özel bilgi edinmek, ayrıntıyı anlamak veya ima edilen noktaları kavramak gibi çeşitli amaçlarla yapılmaktadır (Sarıçoban, 2001: 41).

Karşılaşılan herhangi bir sorunu çözme, merak etme veya bilgi edinme gibi nedenlerden dolayı, canlı veya cansız kaynaklardan sözlü yanıt alma amacıyla yapılan dinleme etkinliğine işlevsel (instrumental) dinleme denir. Kişilerin özel meraklarından dolayı veya keyif alma amacıyla ilgi duydukları konuları dinlerken yaptıkları dinleme etkinliğine ise keyifsel (pleasurable) dinleme adı verilmektedir (Harmer, 2001; 200).

Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Ortak Çerçeve Dil Programında (CEFR) dinleme becerileri dört ana başlık altında şöyle tanımlanmıştır (Council of Europe, 2002):

- *İşitsel-sesbilimsel (auditory phonetic) beceriler (sesleri ve ifadeleri algılayabilmek)*
- *Dilbilimsel beceriler (gramer bilgisi ile mesajı anlayabilmek)*
- *Semantik beceriler (mesajın anlamını çözebilmek)*
- *Bilişsel beceriler (mesajı yorumlayabilmek)*

Bunun yanında dinleme türleri, tümevarım ve tümdengelim şeklinde de sınıflandırılmaktadır. Tümevarım dinlemede, seslerden kelimelere, kelimelerden, gramer yapılarına, gramer yapılarından da anlamaya ve kavramaya doğru giden bir süreç yaşanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, dinlenenlerin anlaşılması, pek çok parçanın birleştirildiği doğrusal (linear) bir sürecin sonunda gerçekleşmektedir (Nunan, 2002: 11).

Tümevarım dinleme, dinleyenin bir tür kayıt cihazı gibi, sözlü mesajları parçadan bütüne doğru sıralayarak beyne kaydederek, tüm parçaları birleştirerek anlamlandırmasıyla gerçekleşir (Anderson ve Lynch, 2003: 14). Tümdengelim dinlemede ise, eldeki bilgilerden, gerçeklerden, varsayımlardan veya beklentilerden yola çıkılarak dinlenen metin hakkında tahmin ve yorumlar yapılmakta, konu genel olarak anlaşılmalıdır (Chaudron ve Richards, 1986).

Bir başka yaklaşımda dinleme becerileri kapsamlı (extensive) ve yoğun (intensive) dinleme süreci şeklinde iki grup altında ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler, kapsamlı (extensive) ve yoğun (intensive) dinleme süreç ve araçlarından faydalanarak, dinleme becerilerini geliştirebilirler. İki türde ele alınan bu süreçler şöyle açıklanabilir (Harmer, 2001: 228):

Kapsamlı (extensive) dinleme, genellikle sınıf dışında, öğrencilerin evde veya buldukları taşıtta, radyo, televizyon gibi araçlardan kendi seçtikleri materyalleri dinleyerek, bireysel ya da grup üyesi olarak yaptıkları dinleme etkinlikleridir. Bazı istekli öğrenciler kendiliğinden bu tip dinlemeye yönelirken, bazılarının yönetilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaçları olabilir. Bu durumda öğrencilere kendi seslerini kaydederek dinleme, dinledikleri materyalle ilgili dosya, proje, özet vs. hazırlama gibi yan etkinlikler sağlanarak, kapsamlı dinleme gerçekleştirilebilir.

Yoğun (intensive) dinleme, sınıf ortamında, öğretmen denetiminde, kayıtlı materyalden yapılan dinlemedir. Bu dinleme tipinin avantajları, öğrenciye sınıf ortamında öğretmenin dışında, farklı ortamlardaki farklı karakterlerden oluşan kaynaklardan, çeşitli şekillerde hazırlanmış, ucuz, kullanıma hazır materyallerle dinleme imkanı sağlamasıdır. Ancak, zayıf akustik koşullara sahip, tek bir cd çaların etrafına toplanmış öğrencilerden oluşmuş, aşırı kalabalık sınıf ortamları ve anlaşılmayan kısımların sınırsız sayıda tekrar dinlenebilme ihtimalinin gerçek hayattaki dinlemeyle örtüşmemesi, bu dinleme tipinin olumsuz yanlarıdır.

Bir diğer yoğun dinleme şekli de canlı dinlemedir. Sınıftaki öğretmenin veya sınıfa davet edilen misafirlerin dinlenmesiyle gerçek bir konuşma ortamında bulunmak, anlaşılmayan durumların netleştirilmesi için konuşanla interaktif bir süreç yaşayabilmek, konuşanı görebilmek, bu tür dinlemenin avantajları arasındadır. Canlı dinleme, sesli okuma, hikâye anlatma, mülakat veya sohbet gibi çeşitli şekillerde yapılabilir. Panel veya konferanslara katılmak da canlı dinleme ortamlarıdır.

Dinleme becerisi konusunda alan yazında farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Temur (2001: 11) dinleme türlerini iki başlık altında toplamaktadır:

1. *Etkileşimli Dinleme*: Bu çeşit dinlemede dinleyen ile konuşan arasında bilgi alışverişi vardır. Karşılıklı konuşmalar esnasında gerçekleşen dinleme türüdür. Yani tepkinin, anında konuşmacıya gösterilebileceği bir ortam söz konusudur. Dinleyen, aldığı mesajlara karşılık verebilir. Telefon konuşmaları, grup ve sınıf içi dinlemeleri bu türe örnektir. Etkileşimli dinlemede dinleyici, iyi anlayamadığı bölümlerle ilgili anında sorular sorarak konunun biraz daha ayrıntılı ele alınmasını sağlayabilir. Böyle bir durumda dinlediğini anlama, sağlıklı bir şekilde gerçekleşir. Bu da iletişimde herhangi bir problemin oluşmamasını sağlar.

2. *Etkileşimsiz Dinleme*: Bu dinleme türünde dinleyenin, aldığı mesajlara tepkide bulunması söz konusu değildir. Dinleyici karşısındaki ile herhangi bir şekilde iletişime girmez. Radyo dinleme, televizyon izleme bu tür dinlemeye örnek olarak verilebilir. Bu tür dinlemenin, etkileşimli dinlemeye göre bazı olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi; dinleme hızının, konuşma hızının altı katına çıkabilmesidir. Bu durumda dinleyici, konuşmacıyı dinlerken süreçten kopabilir ve dinlediği konuya ilişkin dikkati dağılabilir.

Göğüş (1978: 228-229) dinleme becerisi konusundaki yaklaşımı yedi dinleme türü üzerinden odaklanmıştır. Bu dinleme türleri şu şekildedir:

1. *Dikkatli dinleme*: Dinlemeye büyük bir neden bulunup, konuya derin bir ilgi duyarak dinleme.
2. *Doğru Dinleme*: Dinlenen konuyu kesinlikle anlama; bölümlerini, ayrıntılarını durulukla anlama.
3. *Eleştirici Dinleme*: Dinlediğini doğru- yanlış, eksik-tam olarak değerlendirmek için dinleme.
4. *Seçmeli Dinleme*: Dinlediğinden yalnızca amacına uygun olana dikkat edip diğer sözlere önem vermeme.
5. *Duygusal Dinleme*: Konuşana duyulan sevgi ya da nefret yüzünden, işittiklerini yargısız benimseme ya da kabul etmeme.
6. *Anlamadan Dinleme*: Sözcük dağarcığının yetersizliği, konunun yüksekliği, dinleme alışkanlığının eksikliği vb. nedenlerle dinlediğini anlamama.
7. *Yarı Dinleme*: Kendini, dinlediklerinin uyandırdığı çağrışımlara bırakarak, yarı dalgın dinleme.

Göğüş (1978: 229), dinleme ile ilgili yaptığı sınıflamada en iyi dinleme türlerinin dikkatli, doğru ve eleştirici dinlemeler olduğunu vurgulamıştır. Çünkü bu dinleme türlerinde birey diğerlerine göre daha aktif durumdadır. Ayrıca düşünme süreçlerini de daha yoğun bir şekilde kullanmaktadır.

Tidyman ve Butterfield (1959; Akt.: Doğan, 2007: 35) yedi tür dinlemeden söz etmektedirler:

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

2. *Ayırt Edici Dinleme*: Trafikteki sesleri, hayvan seslerini ayırt etmek; bir şeyi vurgularken öğretmenin sesinde meydana gelen değişmeleri fark etmek için dinlenir.
3. *Rahatlama İçin Dinleme*: Şiir, hikâye veya çeşitli ses kayıtları dinleme sürecidir.
4. *Bilgi İçin Dinleme*: Anonslar, düşünceleri listelemek için dinleme çalışması yapılır.
5. *Fikirleri Düzenleme İçin Dinleme*: Farklı kaynaklardan bilgileri düzenleme; bulgular üzerinde tartışma ve bunları özetlemek için dinlenir.
6. *Eleştirel Dinleme*: Bir tartışmada, toplantıda konuşmacının amacını analiz etmek; önyargıları, duyguları, propaganyı vb. fark etmek için dinlenir.
7. *Yaratıcı Dinleme*: Hoşlanılan müzik, drama vb. dinleme ve düşüncelerini, hislerini kendi kelimeleriyle ifade etmek için dinleme çalışması yapılır.

Özetle, dinleme türleri, her ne kadar farklı şekillerde isimlendirilse de dinleme etkinliğinin türüne göre dinleme türünün de değiştii söylenebilir. Dil becerileri konusundaki alan yazında dinleme tekniklerinin sayıca çok olması nedeniyle, öğrencilerin dinleme performanslarının ve süreçlerinin bilinmesi, dinleme eğitimi verilirken faydalı olabileceği düşünülmektedir.

1.2.3. Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Dinleme Becerisinin Yeri

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan öğrenciler yetiştirmektir. Bunun yanında eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006:3). Türkçe dersi öğretim sürecinin planlandığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin belirlenen kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan etkinlikler aracılığıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi, ancak bu becerilere yönelik uygulanacak eğitim ve öğretim faaliyetleri ile gerçekleştirilebilir. Dinleme becerisi diğer dil becerilerinden farklı ve önemli rolü insanın doğuştan getirdiği bir dil becerisi olmasıdır. Bu becerinin doğuştan bireyle birlikte gelmesi ve kendiliğinden

gelişen bir beceri olduğu düşünülmesi diğer dil becerilerinde olduğu gibi geliştirilmesi gerektiği çoğu kez göz ardı edilmiştir. Bu yanılgı, eğitim öğretim sürecinde uzun süre dinlemenin diğer becerilerin gölgesinde kalmasına sebep olmuştur.

İlk defa 1968 ilköğretim müfredat programında dinleme eğitiminden doğrudan bahsedilmiş, öğrencilerin her sınıf seviyesinde dinleme ve izleme tekniği açısından kazanacakları davranışlar belirtilmiştir. 1981 programda “okuma”yla birlikte “dinleyip izleme”ye daha kapsamlı şekilde yer verilmiş olması bu programı, diğer programlardan farklı kılan bir husustur. Fakat dinleme eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili yeterince açıklama yoktur. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda dinlediğini anlama becerisinin önemi vurgulanmıştır; ancak ilgili hedef-davranışlara, öğretme-öğrenme durumlarına ve sınav durumlarına yeterince yer verilmemiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da Türkçe derslerinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yetersiz kalmıştır (Özbay, 2009: 76-77).

1998 yılında geliştirilen; fakat uygulanamayan İlköğretim Taslak Programı’nda da dinleme eğitime yer verilmiştir. Taslak programda dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak günlük hayatta en sık kullanılan temel dil becerisinden başlanarak sıralanmıştır. “Açıklamalar” bölümünde dinleme eğitimi için özel bir başlık açılmış ve burada dinleme eğitimi için gerekli yönlendirmelere yer verilmiştir. Bu programda dinleme eğitimi ile ilgili sadece davranışlara değil, hedeflere de yer verilmiş; davranışlar hedeflere bağlı olarak sıralanmıştır (Özbay, 2009: 80).

İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006: 3)’na göre, dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Türkçe öğretim programlarına tarihsel süreç içinde bakıldığında, bu sürecin dinleme eğitimi lehine geliştiğini söylemek yerinde olacaktır. Dinleme, önceleri müstakil bir beceri olarak ele alınmazken, zamanla bu beceriye verilen önem artmıştır. 2006

Türkçe Dersi Öğretim Programının “Dinleme/İzleme” bölümünde beş temel amaç ve bu amaçların altında şu kazanımlar yer almaktadır:

1. Dinleme/İzleme Kurallarını Uygulama

1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.
2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.
3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.
4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinlenen/İzlenen Anlama ve Çözümleme

1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.
10. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.
12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.
18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.
21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.

22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
25. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.

3. Dinlediklerini/İzlediklerini Değerlendirme

1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.
3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

4. Söz Varlığını Zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.
4. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.
5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
6. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Etkili Dinleme/İzleme Alışkanlığı Kazanma

1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.
2. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.
3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.
4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.” (MEB, 2006: 15-20)

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006: 56)'na göre, dinlenecek/izlenecek öğretim materyallerin içeriğinde bulunması gereken özellikler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideoloji ifadeler yer almamalıdır.

4. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun olmalıdır.
8. İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
10. Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
11. Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunların türleri farklı olmalıdır.
12. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
13. Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006: 13-18)'nda dinleme/izleme alanı için aşağıdaki etkinlik örnekleri önerilmiştir:

1.Grup Tartışması: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup bir sorun (yaşanılan bölgedeki çevre kirliliğine çözüm aramak, batmakta olan şirketlerini kurtarmak, bireysel başarılarını arttırmak vb.) belirleyerek tartışır. Tartışma sırasında grup üyeleri dinlediklerinden hareketle konuşmalarını yaparlar.

“Sabır Küpüm Çatlamaz!”: Öğretmen öğrencilerden bir tartışma konusu belirlemelerini ister. Öğrenciler, belirledikleri konuyla ilgili bir hafta boyunca araştırma yaparak konuya hazırlanır. Tartışma yapılmadan önce izleyicilerin arasından üç kişilik bir grup oluşturulur. (Bu grup gizlice seçilmeli ve seçilenler dışında kimsenin haberi olmamalıdır.) Bu grubun görevi tartışma sırasında konuşmacıların heyecanını artıracak, dinleyicilerin dikkatini dağıtacak davranışlarda bulunmaktır. Tartışma sırasında bu üç kişilik grubun yaptıklarına en güzel yaklaşımda bulunan tartışma grubu başarılı sayılır.

“Kendini İzleme”: Öğrencilerin dinleme sürecindeki görüntüleri kameraya kaydedilir ve kendilerine izletilir.

“Çalar Saat”: Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılır. Graplardan biri dinlerken, diğer grup arkadaşlarını gözlemler. Gözlenen öğrencilerin dinleme sırasındaki tutumları ile ilgili notlar alınır. Gruplar 10 dakikalık süre sonunda saatin çalmasıyla rol değiştirir. Dinleme sonrası alınan notlar paylaşılır.

2.Eşleştirme: Dinlenen de/izlenen de geçen kelimeler eş, yakın ya da zıt anlamlısıyla eşleştirilir.

“Beğendim, çünkü...”: Dinlenenlerin/izlenenlerin beğenilme sebebinin açıklandığı bir çizelge hazırlanır.

3.Soru Bankası Oluşturma: Dinlenenle/izlenenle ilgili sorular hazırlanır. Hazırlanan sorular bir kutuda toplanır. Kurada seçilen soru nitelikli bulunursa, hazırlayan ve cevaplayan alkışlanır. Bunlar arasından seçilenler cevaplandırılır.

4.Film İzliyoruz: Kazanımlara yönelik olarak hazırlanan çalışma kâğıtları izlenen çizgi filminden/filminden/animasyondan hareketle doldurulur. İzlenenlerden yola çıkılarak grup içinde kısa konuşmalar yapılır.

5.Sorulara Yönelik Dinleme: Dinlenecekler/izlenecekler yönelik olarak hazırlanan sorular, daha önceden oluşturulan gruplara dağıtılır. Dinleme, sorulara cevap aramaya yönelik olarak yapılır.

“Ben olsaydım...”: Öğrenciler kahraman veya konuşmacının yerine geçerek onların duygu ve düşüncelerini kendi bakış açılarıyla ifade eder.

6.Balık Kılıcı Oluşturma: Belirlenen bir sorun, çizilen bir balık kılıcı şeklinin başına yazılır. Her bir alt sorun balığın bir kılıcıymış gibi yerleştirilir. Böylece ana sorunun ortaya çıkmasına sebep olan alt sorunlar belirlenerek soruna çözüm önerilerinde bulunulur.

“Sıra Sende”: Dinleme/izleme süreci yarıda kesilerek dinlenenin/izlenenin devamı tahmin edilir.

7.Diyalog tamamlama: Dinlenen metinle paralel olarak verilen çalışma kâğıdındaki boş bırakılan yerler uygun konuşma cümleleriyle tamamlanır.

“Kafdağı’na Yolculuk”: Bir masal dinlenerek çalışma kâğıtları doldurulur. Masalın sonu değiştirilerek yeniden kurgulanır.

“Duyguyu Tahmin Et!”: Bir cümle farklı ses tonlarında kaydedilerek öğrencilerden hangi duyguyu yansıttığını bulmaları istenir.

“Bir de Bana Sor”: Öğretmenle birlikte dinlenenleri değerlendirme ölçütleri belirlenir. Sınıfta bir metin okunur. Dinlenen bu metinle ilgili olarak bir öğrenci röportaj yapma görevini üstlenir. Sınıfta bir mikrofonla dolaşarak dinlenenlerle ilgili ölçütlere dayalı olarak öğrencilerin görüşlerini sorar. Görüş bildiren öğrencinin görüşü ile ilgili (bu görüşe katılan ya da katılmayan) görüş bildirmek isteyen öğrencilere de söz verilir.

8.Derleme: Masal, tekerleme, bilmece gibi sözlü kültür ürünleri derlenir.

9.Gruplama: Öğrencilere “sandal, gemi, feribot, sal” gibi aynı kavram alanına giren kelimeler verilir. Bu kelimelerin ortak ve birbirinden farklı yönlerini belirleyerek kelimeleri tanımlamaları istenir.

“Çin Seddi”: Ortaya iki paralel çizgi çizilerek hayali bir Çin Seddi oluşturulur. Bir muhafız seçilir. Muhafızın görevi belirsiz sesler çıkararak tekerlemenin söylenmesini engellemektir. Beşer kişilik iki gruba ayrılan öğrencilerden ezberlediği tekerlemeyi söyleyenler muhafızı geçerek Çin Seddi’ni aşar.

“Yenilerini Ekledim”: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba dinleyerek ezberlemeleri için şiir, mâni veya tekerleme türlerinden biri verilir. Her gruptan bir öğrenci, seçilen şiiri arkadaşlarına belirlenen süre içerisinde tekrarlayarak okur. Verilen sürede hangi grup ezberlerse ödüllendirilir.

“Sözlük Oluşturuyorum”: İsim veya fiillerden sözlük oluşturulur.

10.Gezi: Sanat ve bilim etkinlikleri için gezi düzenlenir.

“Ben Bilinçli Bir İzleyiciyim”: Öğrencilerden bir hafta boyunca televizyondan izledikleri ya da radyodan dinledikleri programların listesini çıkarmaları istenir. Aynı programı dinleyen/izleyen öğrencilere sırasıyla söz hakkı verilir.

2006 yılında hazırlanan ve günümüzde ortaokul Türkçe derslerinde uygulanan öğretim programında dinleme/izleme öğrenme alanına önceki programlara göre daha fazla yer verilmiştir. Ancak diğer öğrenme alanları ile karşılaştırıldığında haftalık dinlemeye ayrılan süre, kazanımların sayısı ve düzeyi, etkinlik örnekleme gibi konularda dinleme/izleme öğrenme alanının daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

1.2.4. Dinleme Öğretimine Yönelik Tutum

Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1996: 1). Tutum somut bir nesneye veya soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı olma ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce ve duygularına yön veren öğrenilmiş öz

eğilimlerdir. Kendisi gözlenemeyen, fakat gözlemlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden bir olgudur (Kâğıtçıbaşı, 1992: 115)

Senemoğlu (2005: 422) tutum kavramını, davranışı seçme sürecine etki eden kazanılmış ve içsel bir durum olarak belirtirken; Demirel (2005:125)tutumun davranışı göstermeye yönelik itici bir güç ve eğilim yönünü vurgulamıştır. Alan yazında yapılan tanımlamalar bir bütün olarak düşünüldüğünde tutumun bireyin bir beceriyi kullanmada veya bir davranışlarını yönlendirmede önemli bir güce sahip, sonradan kazanılmış duygu, düşünce ve eğilimler olduğu söylenebilir.

İlgili birçok alan yazında tutumların doğuştan gelmediği, yaşantı yoluyla kazanıldığı ve yine yaşantı yoluyla değişebileceği ifade edilmektedir (Balcı, 2005: 183; Batmaz, 1985: 261; Bohner ve Wänke, 2002: 216; Kağıtçıbaşı, 2006: 102; Sakallı, 2001: 106; Şerif ve Şerif, 1996: 495; Taylor, Peplau ve Sears, 2007: 142; Tolan, İsen ve Tavşancıl, 2005: 72; Yüksel, 2005: 3). Öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları, dinleme eğitiminin nasıl yapıldığına bağlı olarak değişebilmektedir. Seviyesine uygun olmayan metinlerle karşılaşan, dinleme sürecinde çoğunlukla pasif olan, sıkıcı dinleme etkinliklerine katılan bir öğrencinin dinlemeye yönelik tutumunun da olumlu olması beklenemez. Bu nedenle okullarda yapılacak dinleme etkinliklerinde öğrencilerin mümkün olduğunca etkin olması ve eğlenceli dinleme etkinliklerine katılması sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilere dinleme sürecinde kullanabilecekleri farklı yöntem ve teknikler ile bunların hangi durumda ve nasıl kullanılacağı da öğretilmelidir (Katrancı, Yangın, 2013: 739).

Dinleme, psikolojik ve sosyal faktörlerden çok etkilenen bir iletişim unsurudur. Alınan mesajların niteliğine, mesaj kaynağının görsel davranışlarına, iletişim aracının (ses) nasıl kullanıldığına, dinleyenin hangi maksatla dinlediğine ve daha pek çok faktöre göre dinlemenin niteliği de değişebilir. (Çiftçi, 2001). Field (2003: 330)'a göre öğretmenler öğrencilerinin dinleme stratejilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını göz önünde bulundurarak dinleme öğretimi yapmalıdırlar. Dinleme etkinliklerinin 'gerçek hayattakilere en yakın' olma ölçütünün göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü öğrenciler, gerçek hayat durumlarını dinlemeye yapay metinleri dinlemekten çok daha fazla ilgi göstermekte ve yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle dinleme

becerisine yönelik olarak seçilecek etkinlikler gerçek hayat durumlarına benzetilmeli ve o özelliklere sahip olmalıdır (Ur, 1992: 109).

Goh ve Taib (2006: 224)'e göre ise öğrenciler, dinleme sürecinde kolaylıkla pasif kalabilmektedir. Bu durum onların sıkılmalarına ve dinlemeye karşı isteksiz olmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, dinleme becerisinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkçe derslerinde öğrencilerde oluşabilecek olumsuz tutumlar onların derste sıkılmalarına ve dersin verimsiz biçimde geçmesine neden olabilir. Bu nedenle öğretmenler derslerde farklı öğrenme-öğretme ortamları düzenlemeli, öğrencileri bütün duyu organlarına hitap eden etkinliklerle eğlenceli dinleme etkinliklerinde bulunulmalıdır.

1.3. ÇOKLU ORTAM

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği çağımızda insanlar daima öğrenme, bilgi edinme, dünyada olup biten gelişmeleri yakından takip etme, edinilen bilgiyi yorumlayarak yeniden yapılandırma çabası içindedirler. İnsanın bilgiyi yapılandırma sürecinde rehber bir rol üstlenen günümüz eğitim sisteminde tek bir kaynaktan değil çoklu ortamlarla bilginin oluşturulmasına destek olmada farklı bir boyut kazandığı söylenebilir. Meşhur mucit Thomas Edison 1922'de şu iddiada bulunmuştur: “Gün gelecek filmler eğitsel sistemimizi tamamıyla değiştirecektir, dahası birkaç yıl içinde ders kitaplarının kullanımının yerini tamamıyla bu filmler alacaktır” (Cuban,1986: 9). Günümüzde henüz filmler ders kitaplarını alamadılar; ancak bilim ve teknolojideki hızlı ilerleyiş çoklu ortamların öğretimde kullanılmasını zorunlu kılmaya başlamıştır.

Öğretimde metin, resim, ses, canlandırma ve/veya videoların yer aldığı bir seçenek olarak çoklu ortam kullanmak öğrencilerin hem tek bir kaynaktan öğrenmelerini hem de daha kolay öğrenmelerini sağlayabilir (Mayer, 2003). Öğrenme ortamında öğrenciye sunulan bilginin aynı anda ses, metin, grafik, video görüntüleri ve animasyonlarla çeşitlendirilmesinin, öğrencileri zengin bir öğrenme ortamı ile karşı karşıya getirir. Dolayısıyla öğrencilerde başarı, kalıcılık, doyum, transfer oranlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğretimi destekleme için hazırlanan çoklu ortamlarda, sunulan bilginin şekli ne kadar önemli ise öğrencilerin bu bilgileri kullanacakları etkinliklere yer verilmesi de o derece önemlidir. Oluşturulan tasarımlarda

öğrenciler, öğrendikleri bilgileri ne kadar çok gerçek ortamlarda karşılaştıkları problemlere yakın ve karmaşık görevlerde kullanırlarsa, o kadar başarılı olurlar. Karşılaşılan görevlerin yerine getirilmesinde ihtiyaç duyacakları bilgileri o kadar rahat hatırlar ve kullanırlar (Yıldız, 2009: 54).

Alan yazında çoklu ortam kavramını açıklayan çok sayıda tanım bulunmaktadır. Çoklu ortam, öğrencilerin bilgiye ulaşması için metin, resim, ses, canlandırma, video ya da bunların birleşimlerinin kullanıldığı ortamlar olarak tanımlanabilir (Moos ve Marroquin, 2010: 11).

Öğrencilerin bilgiye ulaşması için metin, resim, ses, canlandırma, video ya da bunların birleşimlerinin kullanıldığı ortamlar olarak tanımlanabilir (Moos ve Marroquin, 2010: 14). Koegel (1994)'e göre, ses, görüntü, yazı, animasyon benzeri araçların eş zamanlı kullanımını olarak ifade edilebilir. Horton (2000) ise çoklu ortamın, metin, resim, ses ve hareketli resimlerin tek bir sayfada bir araya getirilmesi olduğunu belirtmektedir.

TDK'nın tanımına göre ise çoklu ortam, bilgisayarda metin, grafik, ses ve canlandırma öğelerini birleştirerek sunan ortam, multimedya'dır (Türkçe Sözlük). Dinç (2000)'e göre "çoklu ortam metin, ses grafik, animasyon, görüntü, video gibi sayısal medya ortamlarının bir sentezi" olarak tanımlamıştır. Schwartz ve Beichner (1999: 2)'e göre çoklu ortam, herhangi bir içeriğin çok çeşitli formlarda ses, grafik, canlandırma, müzik vb. sunulmasıdır.

Brooks (1997: 1)'a göre çoklu ortam pek çok aracın örneğin filmler, slaytlar, müzikler ve ışığın özellikle eğitim ve reklam amaçlı kullanılmasıdır. Maddux, Johnson ve Willis. (2001: 3)'e göre çoklu ortam; metin ile birlikte müzik, video, fotoğraflar, grafikler, yüksek çözünürlüklü grafikler veya canlandırmaların bulunduğu bilgisayar programlarından oluşmaktadır. Alessi ve Trollip (2001), çoklu ortamların, metin, konuşma, çizimler, fotoğraflar, müzik, animasyonlar ve sesli, sessiz videoları içerdiğini söylemektedirler.

Çoklu öğrenme ortamlarının tasarlanmasında alt yapı oluşturabilecek olan Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'nı ortaya koyan Mayer (2001) ise, çoklu ortamı, bir materyalin resim ve metinle desteklenerek, bir başka deyişle birden çok formda (biçimde) sunulması şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda bir power-point sunumu, televizyondaki bir film, bilgisayarda hazırlanmış sesli bir animasyon çoklu ortama örnek olarak verilmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

Çoklu ortamı, Newby ve arkadaşları (2000), birçok araç (metin, grafik, resim, video, ses) içeren sistemlerin bilgisayar ortamında bir araya getirilerek oluşturulduğu ortamlar olarak tanımlarken, Smith (2002) metin, ses ve resmin bir dijital ortamda kaynaştırılmasıyla oluşan enformasyon ortamı olarak açıklamaktadır.

Bunların dışında birçok kaynakta çoklu ortam tanımı benzer şekillerde yapılmaktadır. Hatta her ne kadar bazı kaynaklarda çoklu ortamlarla hiper ortamlar birbirinin yerine kullanılmakta (Rogers, 2001) ise de çoklu ortamların hiper ortamlarla aynı anlamda kullanılması çok da uygun değildir. Çünkü hiper ortamlar çoklu ortamların bir alt kümesi olarak düşünülebilir. Çoklu ortam daha genel bir yapıyı ifade etmektedir. Hiper ortamların çoklu ortamların altında yer aldığı düşünülmektedir (Tolhurst, 1995; Orhun ve Kommers, 2002, Akt: Kılıç, 2006: 10-16). Hiper ortam, her ortam tarzını içerebilen doğrusal olmayan “tık”lanarak birbirine bağlantı kurulabilen farklı bilgi sayfalarıdır. Hiper ortam bilgilenmeyi sağlayan yeni olanaklar sunmaktadır. Hiper ortamın kusursuz bilgi sunumu ile öğrenenler kendi ilgilerine göre inceleme yapabilmektedir.

Çoklu ortamla ilgili yapılan tanımlamalar neticesinde ses ile görüntü bir arada verilmesi çoklu ortam olarak kabul edilebilir. Alan yazındaki tanımlardan yola çıkarak çoklu ortam kavramı için kendi tanımımızı yapacak olursak çoklu ortam, yazılı metin yanında, ses, çizim, durağan veya hareketli resim, grafik, Çizelge ve animasyon vb. formların birden fazlasının bilgisayarla veya diğer araçlarla etkili, verimli sunulması, dosyalarda saklanması, sayısal olarak işlenmesi olarak adlandırılabilir.

Baron ve Orwig (1995), çoklu ortamın avantajlarını ve katkılarını aşağıdaki şekilde özetlemektedirler:

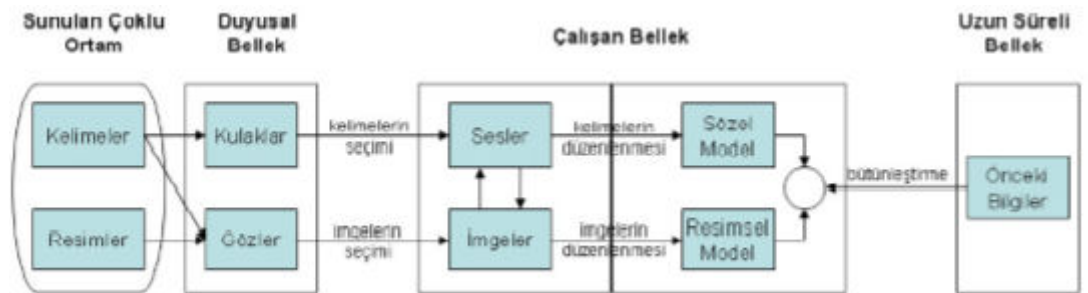
- *Yüksek etki:* Çoklu ortam daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmaktadır.
- *Kendine güven:* Teknoloji tabanlı eğitim alan öğrencilerin kendilerine güvenleri yüksek olmaktadır.
- *Çalışma zamanının azalması:* Çoklu ortamda verilen eğitim, geleneksel eğitimden daha az zaman almaktadır.
- *Maliyetin azalması:* Her ne kadar tek başına bakıldığında çoklu ortam öğretim tasarımı daha maliyetli olsa da, genel toplamda daha kârlı olmaktadır.
- *Aktif öğrenme:* Çoklu öğrenme ortamlarında öğrenciler daha aktif olmaktadır.

- *Farklı duyu organlarına hitap etme:* Öğrenciler bireysel farklılıkları nedeniyle öğrenmeyi farklı kanallarla sağlamaktadır. Çoklu ortam farklı duyu organlarına hitap eder ve böylece bireysel farklılıkları aşarak daha çok öğrenciye ulaşmaktadır.
- *Keşfi cesaretlendirme:* Uygun hazırlanacak çoklu ortamlarla öğrenciler keşfe itilerek bilgiyi keşif yoluyla alması sağlanabilmektedir.
- *Motivasyon:* Çoklu ortamın motivasyonu artırıcı etkisi bulunmaktadır.
- *Yüksek güvenlik:* Çoklu ortam sayesinde gerçek hayatta zor bulunabilecek ya da tehlikeli olabilecek ortamlar hazırlanabilir ve çok daha güvenli bir şekilde öğrencinin yaşayarak öğrenmesi sağlanabilir (Arkün, 2007: 11).

1.3.1.Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Alt Yapısı

İnsanların bilgiyi nasıl işledikleri ve nasıl öğrendikleri çoklu ortam kullanımının bilişsel kuramını oluşturmaktadır. Çoklu ortam mesajı oluşturacak kişi, insan zihninin nasıl çalıştığı konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramına göre, tek kanal üzerinden sınırsız bilginin aktarıldığı ve öğrenenin pasif olduğu durumlar, insanın öğrenme yapısına uygun değildir. Çünkü bu tür bilgi işleme biçimi, insan zihninin çalışması ile farklılık göstermektedir. Öncelikle gelen bilginin ses ya da yazılı metin olmasına bakılmaksızın tüm bilgi, kişinin bilişsel sistemine tek kanal üzerinden girmektedir (Dursun ve Odabaşı, 2014: 4).

Bilişsel Çoklu Ortam Öğrenme Kuramına göre duyuşsal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellekte bireyin öğrenmesi, sözel ve sözel olmayan öğeler olarak iki kanalda işleme süreçleri aşağıdaki gibi modellenmiştir (Mayer, 2001: 44).



Şekil 1.2. Bilişsel Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı

Şekil 1.2.'de bilgi işleme sürecini temsil eden çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel modeli verilmiştir. Şekilde görülen üç adet kutu duyuşsal kayıt, çalışan (kısa süreli) bellek ve uzun süreli belleği temsil etmektedir. Resimler ve sözcükler, dış dünyadan gözler ve

kulaklar ile algılanarak duyusal belleğe aktarılır. Duyusal bellek, resimler ve yazılı metinlerin görsel imgelerini alarak kısa bir süre için görsel-duyusal bellekte, seslendirmelerin ve diğer seslerin de işitsel imgelerini alarak kısa bir süre için işitsel-duyusal bellekte tutulmasına olanak verir. Resimlerden gözlere doğru çizilen ok, gözler aracılığıyla algılanan resimleri; sözcüklerden kulaklara doğru olan ok, kulaklar aracılığı ile algılanan sesli metinleri; sözcüklerden gözlere doğru olan ok da yine gözler aracılığıyla algılanan yazılı metinleri temsil etmektedir.

Çalışan bellek, çoklu ortam öğrenmenin en önemli bileşenidir. Bu nedenle yapılan çalışmalarda öncelikle çalışan belleğe odaklanılmalıdır. Çalışan bellek, bilgilerin geçici olarak tutulduğu bölümdür. Çalışan belleğin sol tarafından, belleğe resimlerin, görsel imgeleri ve sözcüklerin işitsel imgelerinden oluşan ham bilgiler girmektedir. Çalışan belleğin sağ tarafı ise, çalışan bellekte oluşturulan bilgiyi temsil etmektedir. Seslerden görsel imgelere doğru olan ok, bir sesin görsel bir imgeye zihinsel dönüşümünü göstermektedir. Görsel imgelerden seslere doğru olan ok ise, bir görselin işitsel bir imgeye dönüşümünü belirtmektedir.

Uzun süreli bellek ise, kişinin bilgi deposunu belirtmektedir. Çalışan belleğin aksine uzun süreli bellek, daha uzun süreli ve büyük bilgi yığınlarını depolayabilir. Ancak uzun süreli bellekteki bir materyal hakkında düşünmek için öncelikle bu bilginin çalışan belleğe getirilmesi gerekmektedir. Uzun süreli bellekte çalışan belleğe doğru olan ok bunu açıklamaktadır.

Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramı, Paivio'nun (1986; Clark ve Paivio, 1991) İkili Kodlama Kuramı, Baddeley'in (1992) İşlem Belleği Modeli, Sweller'in (Chandler ve Sweller, 1991; Sweller, Chandler, Tierney ve Cooper, 1990) Bilişsel Yük Kuramı, Wittrock'un (1989) Türetimci Öğretim kuramı ve Mayer'in SOI Anlamalı Öğrenim Modelinden faydalanmaktadır (Mayer,1999:2).

İnsan zihninin nasıl çalıştığına ilişkin yapılan çalışmalar, insan zihninin iki kanallı, sınırlı kapasiteli ve aktif işleme varsayımına göre bilgiyi işlediğini savunmaktadır (Lambert, McCombs, 1998; Bransford, Brown, Cocking, 1999; Mayer, 2009) Buna ilişkin aşağıda yer alan çizelge çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramının bu üç varsayımını kısaca özetlemektedir:

Çizelge. 1.1. Bilişsel Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramının Temelindeki Varsayımlar

Varsayım	Tanım	Makale
İki Kanal	İnsanlar görsel ve işitsel bilgiyi işlemek için ayrı kanallara sahiptir.	İkili Kodlama Kuramı Paivio,1986 Baddalay, 1992
Sınırlı Kapasite	Her kanalın birim zamanda işleyebileceği bilgi miktarı sınırlıdır.	Bilişsel Yük Kuramı Baddalay,Chandler ve Sweller, 1992
Aktif İşleme	İnsanlar, ilgili bilgiye ulaşarak seçilen bilgiyi zihinsel yapılar ile organize eder ve önceki zihinsel yapılar ile bütünleştirerek aktif öğrenirler.	Mayer, 2009 Wittrock,1989

Kaynak: Mayer, 2001: 44

Çoklu ortamla öğrenme, öğrenenin bilişsel işleme sisteminde gerçekleşmektedir. Bilgi işleme sisteminde görsel ve sözel işlemler için iki ayrı kanal bulunmaktadır. Bu kanalların kapasiteleri sınırlıdır. Aktif öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için kanallarda meydana getirilen bilişsel işlemlerin birlikte düzenlenmesi gerekmektedir.

1.3.2. Çoklu Ortamla Öğrenmede Tasarım İlkeleri

Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramının yansımalarına ve deneysel çalışmaların bulgularına dayalı olarak çoklu ortam tasarım ilkeleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Mayer (2001) ilk çalışmasında yedi çoklu ortam tasarım ilkesi önermişken; daha sonra süreçte gerçekleştirdiği deneysel çalışmaları sonucunda çoklu ortam tasarım ilkelerini 12 olarak belirlemiştir. Bu ilkeler Çizelge 1.2.'de listelenmiştir:

Çizelge. 1.2. Çoklu Ortamla Öğrenmede Tasarım İlkeleri

Çoklu Ortam İlkeleri		
Konu İşlemleri Azaltma İlkeleri	Temel Süreçleri Yönetme İlkeleri	Üretici Süreçleri Geliştirme İlkeleri
<ul style="list-style-type: none"> • Tutarlılık • Dikkat Çekme • Gereksizlik • Konumsal Yakınlık • Zamansal Yakınlık 	<ul style="list-style-type: none"> • Parçalara Bölme • Ön Alıştırma • Biçim 	<ul style="list-style-type: none"> • Çoklu Ortam • Kişileştirme • Ses • Resim

1.3.2.1.Konu İşlemleri Azaltma İlkeleri

Tutarlılık İlkesi: Bu ilkeye göre, öğrenenler, konu ile ilgisi olmayan sözcük, resim ve seslerin ortamın dışında tutulduğu durumlarda daha iyi öğrenirler. Ders sürecinde konu ile ilgisi olmayan sözcük, resim, müzik, sesler ve semboller bir çoklu ortam tasarımından çıkarılırsa daha iyi öğrenme gerçekleşir.

Öğrencilerin uzun açıklamalardansa sadece ilgili kelime ve resimleri vurgulayan öz ve kısa bir özetten daha çok faydalandıklarını açıklar. Mesela, şimşeğin oluşumundaki adımları ilgili resimlerle açıklayan kısa ve özlü bir metin okuyan öğrenciler, aynı bilgiyi aynı metnin daha uzun ayrıntılı bir versiyonunu okuyan öğrencilere göre problem çözme transfer testinde %50 daha başarılı olmaktadır (Mayer, Bower, Bryman, Mars ve Tapangco, 1996; Harp ve Mayer, 1997). Benzer sonuçlara Bobis, Sweller ve Cooper'ın (1993) ve Chandler ve Sweller'in (1991) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Bu sonuç da bilişsel çoklu ortam öğrenme kuramı ile tutarlı olup, kuramın da altını çizdiği gibi daha kısa sunuların öğrencinin sadece kendisi ile ilişkili bilgileri elde etmesine yardımcı olur. Bu bilgiyi verimli bir şekilde organize edip düzenleyebilmesine yaradığının altını çizer.

Dikkat Çekme: Çoklu ortam kullanılarak açıklamalar sunulurken kelimeler sadece görsel olarak ekranda verilmeyip, işitsel olarak da algılanabilecek şekilde sunulmalıdır. Önemli sözcükler ve resimler vurgulandığında öğrenenler daha iyi öğrenirler.

Çoklu ortam materyallerinde kullanılacak sözel dikkat çekme stratejilerine örnek olarak; önemli yerlerin altını çizme, koyu yazarak belirginleştirme, italik yazma vb. verilebilir. Çoklu ortam materyallerinde kullanılacak görsel dikkat çekme stratejilerine örnek olarak ise; ok kullanma, ayırt edici renklerden yararlanma, önemli yerlere yanıp sönen efektleri ekleme, vb. yöntemler örnek verilebilir. Kelimelerin görsel olmaktan ziyade işitsel olarak sunulması gerektiğini açıklar. Mautone ve Mayer (2001) ise, yaptıkları araştırmada bir grup öğrenciye bir uçağın nasıl havalandığını sözlü anlatım içeren bir animasyonla vermişlerdir. Diğer gruptaki öğrencilere ise aynı materyal, animasyon içerisinde dikkat çekme öğeleri kullanılarak verilmiştir. Sözlü anlatımı yapan konuşmacı animasyonun düzenlenmiş halinde öncelikle üç ana adımı listelerek başlamış, daha sonra her bölüm öncesinde bir başlık cümlesi eklemiştir (aynı sözcükleri giriş cümlesinde kullanarak) ve anlatımdaki anahtar sözcüklere sesli olarak vurgu yapmıştır.

Her iki grup öğrenciye de öğretim sonunda transfer testi uygulanmış ve dikkat çekme stratejileri kullanılan grubun daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu sonuç da bilişsel çoklu ortam öğrenim kuramı ile tutarlı görülen bir sonuçtur. Çünkü ekranda görülen metin ve yanında yer alan animasyon görsel bilgi işleme sistemine aşırı yük bindirmektedir. Bunun aksine diğer uygulamada ise sözel olarak yapılan açıklama sözel bilgi işleme sisteminde süreçten geçerken, animasyon ise ayrıca görsel bilgi işleme sisteminde ele alınmaktadır (Yıldız, 2009: 60).

Gereksizlik İlkesi: Öğrenenler, animasyon ve anlatımın birlikte sunulduğu ortamlarda, animasyon, anlatım ve yazılı sözcüklerin birlikte sunulduğu ortamlara göre daha iyi öğrenirler. Örneğin Mousavi, Low ve Sweller (1995), iki grup ilköğretim ikinci kademe öğrencisinin geometri problemlerini çalışan örneklerle çözmeyi öğrenmeleri için deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bir grup öğrenciye; çalışan örnekler, üzerinde basılı bir diyagram ve yazılı sözcükler olan bir çalışma sayfası ile yazılı sözcüklerin sözlü halini içeren bir ses mesajı verilmiştir. Diğer grup ise üzerinde basılı diyagram bulunan bir çalışma sayfası ile bir ses mesajı verilmiştir (gereksizlik ilkesine göre yapılandırılmış grup) Öğretimin hemen arkasından uygulanan problem çözme transfer testinde gereksizlik ilkesine göre yapılandırılmış grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Konumsal Yakınlık İlkesi: Öğrenenler, ilişkili sözcük ve resimlerin sayfa üzerinde birbirine yakın olduğu ortamlardan, uzak olduğu ortamlara göre daha iyi öğrenirler. Örneğin, yapılan bir çalışmada bir grup öğrenciden, bisiklet pompasının nasıl çalıştığını anlatan bir metni okumaları istenmiştir. Metnin hemen yanına altyazılı açıklayıcı resimler yerleştirilmiştir. Bir başka grup öğrenciden de aynı metni okuması istenmiş, ancak açıklayıcı resimler metnin bulunduğu sayfaya değil, başka bir sayfaya yerleştirilmiştir. Birinci grup ikinci gruba oranla problem çözümünde transfer sorularına faydalı çözümler üretme deneyinde, % 75 daha başarılı olmuştur (Mayer, 1989; Mayer, Steinboff, Bower ve Mars, 1995)

Zamansal Yakınlık İlkesi: Öğrenenler, birbiriyle ilişkili sözcük ve resimlerin aynı anda sunulduğu ortamlarda, ilgili sözcük ve resimlerin art arda sunulduğu ortamlara göre daha iyi öğrenirler (Mayer, 1999: 618). Bu tahminin dayandığı açıklamaya göre öğrenciler sözlü anlatım sunulana kadar önceden sunulmuş animasyonu ya da animasyon sunulana kadar önceden sunulmuş anlatımı çalışan bellekte saklamak durumunda kalmıyor. Örneğin, bisiklet lastiği pompasının nasıl işlediği ile ilgili bir açıklamayı

dinleyen öğrenciler aynı zamanda da ilişkili animasyonu seyrettiklerinde, bu animasyonu dinleme faaliyetinden önce ya da sonra izleyen öğrencilere göre problem çözme transfer sorularında %50 daha faydalı çözümler üretebildikleri görülmüştür (Mayer ve Sims, 1994). Bu sonuç da bilişsel çoklu ortam öğrenim kuramına uygundur. Çünkü birbiriyle ilişkili resim ve kelimelerin işler bellekte aynı anda yer alması sayesinde bunlar arasında referansa yönelik bağlar oluşturulması sağlanacaktır.

1.3.2.2. Temel Süreçleri Yönetme İlkeleri

Parçalara Bölme İlkesi: Bu ilkeye göre, konunun kendilerine uygun biçimde bölümlere ayrıldığı durumlarda, konunun devam eden formda verilmesine göre öğrenenler daha iyi öğrenirler. Materyalin karmaşık, sunumun hızlı adımda ilerlediği durumlarda ve öğrenenin öğrenilecek materyal konusunda deneyimsiz olduğu durumlarda etkilidir. Büyük bir çoklu ortam mesajını parçalara bölerken, mesajı birbiri ardına sunulan küçük parçalara bölmeye ve öğrenenlere bir bölümden diğer bölüme geçişte kontrol olanağı sağlamaya dikkat edilmesi gerekir.

Ön Alıştırma İlkesi: Bu ilkeye göre, öğrenilecek anahtar kavramların ve bu kavramların özelliklerinin önceden bilinmesi durumunda öğrenenler daha iyi öğrenirler. Yapılan çalışmalarda öğrenenlere konu ile ilgili çoklu ortam mesajının, öğrenilecek anahtar kavramların ve bu kavramların özelliklerinin sunulduğu ön alıştırma bölümünden sonra verilmesi durumunda problem çözme ile ilgili transfer testlerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Dursun ve Odabaşı, 2014: 15)

Biçim İlkesi: Bu ilkeye göre, resim ve anlatımın birlikte sunulduğu ortamlarda; resim ve yazının birlikte sunulduğu durumlara göre öğrenenler daha iyi öğrenirler. Örneğin, şimşegin oluşumu ile ilgili bir animasyonu sesli olarak izleyen öğrenci grubunun, animasyon ile ilgili açıklamaların animasyon eşliğinde yazılı olarak verildiği gruba oranla problem çözme transfer testinde %50 daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Animasyon eşliğinde yazılı metnin ekranda aynı anda verilmesi, görsel bilişsel sistemde aşırı yüklenmeye neden olmakta ve bu durum öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Animasyonun sözlü açıklamalar eşliğinde aynı anda verilmesi ise, bilişsel yükü hem görsel hem de sözel kanala dağıttığı için öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Mayer ve Moreno, 2007).

1.3.2.3. Üretici Süreçleri Geliştirme İlkeleri

Çoklu Ortam İlkesi: Öğrenenler, resim ve sözcüklerin birlikte sunulduğu öğrenme ortamlarında, sadece sözcüklerden oluşan öğrenme ortamlarına göre daha iyi öğrenirler. Çoklu ortam ilkesi düşük bilgi düzeyindeki öğrenenler için daha etkilidir. Çünkü düşük bilgi düzeyine sahip öğrenenlerin, resimsel ve sözel sunumlar arasındaki ilişkileri oluşturmada rehberliğe gereksinim duyma olasılıkları yüksektir. Örneğin, Mayer ve Anderson'un (1991,1992) araştırmalarında, bir bisiklet lastiği şişirme pompasının nasıl çalıştığını gösteren bir animasyon izlerken aynı zamanda konuyla ilgili açıklamaları dinleyen öğrenciler, yalnızca aynı anlatımı dinleyen öğrencilere oranla problem çözme transfer testinde %50 daha başarılı olmuşlardır. Çoklu ortam ilkesi, kodlamada birden fazla kanalın kullanılmasının daha iyi bir öğrenme sağladığını açıklayan bilişsel kuram varsayımıyla da tutarlılık göstermektedir.

Kişiselleştirme İlkesi: Bu ilkeye göre, materyallerde akademik dil yerine günlük dil kullanılması öğrenenlerin daha iyi öğrenmelerine katkı sağlar. Bu ilke aşırı kullanılmadığı sürece ve öğrenen grubun yeni başlayan deneyimsiz bireylerden oluştuğu durumlarda daha etkilidir (Dursun ve Odabaşı, 2014: 17).

Ses İlkesi: Sözlü anlatımın makine sesi ile verilmesi yerine insan sesi ile verilmesi öğrenenlerin daha iyi öğrenmesine katkı sağlar. Dinlemede vurgu ve tonu algılama gibi prozodik farkındalığın oluşabilmesi için doğal olan insan sesinin doğrudan verilmesi makine sesi ile verilmesinden daha etkili olduğu söylenebilir.

Resim İlkesi: Bu ilkeye göre, öğrenmede öğrenciye sunulacak görsel materyalin verilen konuyla ilişkilendirilebilir olması yazılı ve görsel materyalde bütünlük oluşturur; ancak konuşan kişinin resminin görülmesi, öğrenenlerin daha iyi öğrenmesini sağlamaz.

Çoklu ortam, farklı formatlarda enformasyon sunarak öğrenme için zengin ortamlar sağlamaktadır. Bu durum hem öğrenenler hem de öğretim tasarımcıları için öğrenmeyi kolaylaştırmada enformasyonun etkili biçimde bir araya getirilmesi konusunda bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda çoklu ortam öğretim materyallerinin tasarımı için çeşitli araştırmacılar tarafından bazı modeller/kuramlar öne sürülmüştür (Reed, 2006). Paivio'nun ikili kod kuramı (Paivio, 1990), Baddeley'in çalışan bellek modeli (Baddeley ve Hitch, 1974), Sweller'in bilişsel yük kuramı (Sweller, 1994), Mayer'in çoklu ortamla öğrenme kuramı (Mayer, 2009), Engelkamp'ın çoklu model kuramı (Engelkamp, 1998), Nathan'ın animasyon kuramı

(Nathan, Kintsch ve Young, 1992), van Merriënboer'in dört bileşenli öğretim tasarımı modeli (van Merriënboer, Clark ve de Croock, 2002) bu kuramlardan bazılarıdır. Gerçekleştirilen bu çalışma Mayer'in çoklu ortamlarla öğrenme kuramını (Mayer, 2009) temel almaktadır. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde çalışan bellek modeli, ikili kodlama kuramı ve bilişsel yük kuramının yanı sıra bu üç kuramı temel alan çoklu ortamlarla öğrenmenin bilişsel kuramı ele alınmaktadır.

1.3.3. Çoklu Ortam Öğrenim Kuramını Oluşturan Bazı Kuramlar

1.3.3.1. İkili Kodlama Kuramı (İKK)

İkili kodlama kuramı 1971 yılında Allan Paivio tarafından ortaya atılmıştır. İkili kodlama kuramı, temel zihinsel yapılar ve süreçlerle ilgilenmektedir. İkili kodlama kuramının temel varsayımına göre zihinsel süreçlerde, sözel ve sözel olmayan olmak üzere iki ayrı sembolik alt sistem bulunmaktadır. Birinci alt sistem sözel enformasyonun işlenmesinden ve gösteriminden sorumlu iken diğer alt sistem sözel olmayan enformasyonun işlenmesinden ve gösteriminden sorumludur. Sembolik alt sistemlerde sunulan enformasyon türlerine örnekler Çizelge. 1.3.'te yer almaktadır (Paivio, 1990).

Çizelge. 1.3. Sembolik Sistemler ile Duyusal Motor Arasındaki Kavramsal İlişki ve Alt Sistemlerde Sunulan Bilgi Türlerine Örnekler

Duyusal Motor	Sembolik Sistemler	
	Sözel	Sözel Olmayan
Görme	Görsel Kelimeler	Görsel Nesnelere
İşitme	İşitsel Kelimeler	Çevresel Sesler
Tatma	Yazılı Kalıplar	Nesneleri Hissetme
Dokunma	-	Tatma Anıları
Koklama	-	Koklama Anıları

Sözel sistem; görsel, işitsel ve diğer sözel kodları içermektedir. Sözel sistemde enformasyon ardışık olarak, diğer bir ifadeyle ayrı birimler halinde işlenmektedir. Sözel olmayan sistem; imgeler, çevredeki sesler (zil sesi), eylemler (çizgi çizme) ve diğer dilbilimsel olmayan nesnelere içermektedir. Sözel olmayan sistemde enformasyon bellekte devamlılık özelliği göstermektedir (Clark ve Paivio, 1991). Sözel ve sözel olmayan alt sistemlerin yapısal ve fonksiyonel olarak birbirlerinden farklı oldukları

varsayılmaktadır. Yapısal olarak sistemler gösterim birimlerinin doğasında farklılaşmaktadır.

İkili Kodlama Kuramı, öğrenilecek olan bilginin birbirini destekleyen farklı farklı biçimlerde kodlanmasının, öğrenmede verimliliği, anlamlılığı, kalıcılığı ve etkililiği artıracığı varsayımına dayanmaktadır. (Mayer ve Moreno, (2002:110)'e göre, sözlü ve görsel materyaller değişik kanallarda işlenir. Görsel kanallar gelen iletiyi ilk olarak gözle alırlar ve hemen resimsel sunumlara dönüştürürler, sözel kanallar ise iletiyi kulaklar yoluyla alır ve hemen sözlü sunumlara dönüştürürler. Gelen iletiler, metin, ses, resim ve imge olarak alınıp kaydedilir (Akpınar, 2005: 109).

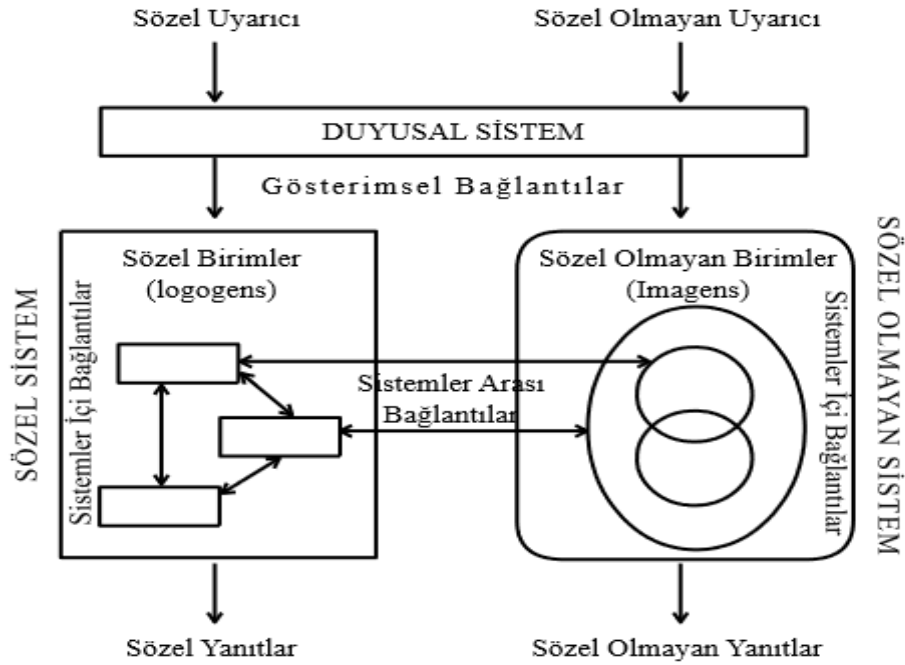
Bilgi, metin ve ses, konuşma ve resim, imge ve metin gibi eşlemeli olarak alınır ve beyne kodlanırsa bilgi dağarcığında daha çok bilişsel rota oluşturulur. Bir kavramın hem sözel hem de görsel olarak kaydedilmesi, kavram hakkında bir şeyler okunduğunda görüntüsünün, görüntüleri ile karşılaşıldığında sözel açıklamalarının hatırlanması ihtimalini artırır (Yalın, 2002: 87).

Her bir sistem, diğeri etkinleşmeden etkin olabilmekte veya her iki sistem paralel bir şekilde etkin olabilmektedir. Bu açıdan sistemler fonksiyonel olarak birbirinden bağımsızdır. Aynı zamanda bu iki sistem fonksiyonel olarak birbirine de bağlıdır. Öyle ki bir sistemdeki etkinlik diğeri sistemdeki etkinliğin başlamasını sağlayabilir (Paivio, 1990). İkili kodlama kuramının şematik gösterimi Şekil 1.3.'de görülmektedir.

Beynin yapısı hakkında yapılan son araştırmalar, beynin sol tarafının sözel bilgileri ve doğrusal düşünmeyi ve beynin sağ lobunun ise görsel bilgileri işlediğini öngörmektedir (Fan ve Orey, 2001). Böylece dille ilgili algılar, sözel sisteme kodlanırken veya sözel sistemi etkinleştirirken, sözel olmayan algılar sözel olmayan sisteme kodlanır veya sözel olmayan sistemi etkinleştirir. İkili kodlama kuramına göre basılı metin başlangıçta sözel kanalda işlenirken çalışan bellek modelinde görsel kanalda işlenmektedir. Basılı metin ikili kodlama kuramına göre kulaklardan girerken çalışan bellek modeline göre gözlerden girmektedir. İkili kodlama kuramına göre arka plandaki sesler (sözsüz müzik vb.) başlangıçta sözel olmayan kanalda işlenirken çalışan bellek modeline göre işitsel kanalda işlenmektedir. Arka plandaki sesler ikili kodlama kuramına

göre gözlerden girerken çalışan bellek modeline göre kulaklardan girmektedir (Mayer, 2009).

Şekil 1.3.'de bu sistemin temel yapısı açıklanmaktadır:



Şekil 1.3. İkili Kodlama Kuramının Şematik Gösterimi (Paivio, 1990)

Şekil 1.3.'de görüldüğü gibi Paivio (1990) sözel birimler ve sözel olmayan birimler olmak üzere iki farklı gösterim birim türü tanımlamaktadır. İkili kodlama kuramında sistemler arası ve sistemler içi bağlantılar olmak üzere iki tür bağlantı bulunmaktadır. Sistemler arası bağlantılar; birbirleri ile ilişkili sözel ve sözel olmayan kodları birleştirmektedir. Kelimeleri görselleştirme ve resimleri isimlendirme gibi işlemlere olanak tanımaktadır. Sistemler içi bağlantılar; sözel ve sözel olmayan sistemlerin kendi içlerindeki gösterimlerini birleştirmektedir. Sözel sistemde kelimeler kendileri ile ilişkili kelimelerle, sözel olmayan sistemde ise imgeler aynı ya da farklı duyuşal biçimdeki diğer imgelerle bağlantı kurabilmektedir (Clark ve Paivio, 1991)

1.3.3.2. Bilişsel Yük Kuramı (BYK)

Bilişsel yük kuramı, hem bir bilişsel teori ve öğrenim teorisi hem de eğitsel bir tasarım modelidir. Bu teorinin Sydney'deki New South Wales Üniversitesi'nde J. Sweller tarafından geliştirilmiştir. Öğretim ortamında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan tüm bilişsel işlemlerle çalışan belleğin ilgilendiği ve kapasite açısından sınırlılıklarının

olduğu öne sürülmektedir. Bilişsel yük kuramı da benzer şekilde, belli bir öğretim esnasında öğrencinin çalışan bellek kapasitesini zorlamanın ve bunun sonucunda bilişsel açıdan öğrenci üzerinde aşırı yüke neden olmanın öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğini savunmaktadır (Kablan, 2008). Bilişsel yük kuramı, temel olarak öğrenmenin başlamasından önce eşzamanlı işlenmesi gereken bilginin miktarı ve etkileşimi nedeniyle ortaya çıkan karmaşık bilişsel görevlerin öğrenilmesi ile ilgilenmekte ve bilişsel süreçler üzerinde durmaktadır (Kılıç, 2006: 38).

Akbaba, (2009)'ya göre, bu kuramın ana fikri öğretimi düzenleyenlerin öğrenimde işleyen hafızayı yüklemelerinin ana görevleri olması gerektiğidir. Öğrencilerin elinde bulunan kavramsal kaynaklar öğretim materyalinin konu dışı özellikleri yerine bizzat öğrenim işleminin kendisine yönlendirilmelidir. Bilişsel yük kuramı bireylerin, sınırlı olan bilgi işleme kapasitelerini etkili kullanmalarını sağlayacak etkili öğretim yöntemleri geliştirme ile ilgilenmektedir. Bilişsel yük kuramı, uzun süreli bellekle etkileşim içinde olan görsel ve işitsel bilgilerin işlenmesini sağlayan, birbirinden kısmen bağımsız iki kanaldan oluşan sınırlı olan çalışma belleğini içeren bilişsel mimariyi temel almaktadır. Bilişsel yük kuramının amacı, yeni öğretim yöntemleri geliştirerek, çalışma belleğinin kapasitesinin, etkili şekilde kullanılmasını sağlamak olduğundan, öğretim tasarımı sürecinde odaklandığı nokta, çalışma belleği ve bu belleğin sınırlılıklarıdır. Bilişsel yük kuramı, öğrenme için uygun olan etkinlikler yolu ile bilişsel kaynakların yönlendirilmesini sağlayabilen etkili öğretim materyalleri ile öğrenmenin kolaylaşacağını vurgulamaktadır. Örneğin; öğrenme için birbiri ile bütünleşmiş kaynağa ihtiyaç duyulurken, bu bilgiler birbirinden ayrı metin ve grafik şeklinde sunulduğunda öğrenme süreci etkili olmamaktadır. Bu şekilde bölünmüş kaynaklarla sunulan bilgi bilişsel yükün artmasına neden olmaktadır.

Bilişsel yük kuramının merkezinde, “öğretimi tasarlarken çalışan bellek yapısı ve sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalı ve çalışan bellek kapasitesi en verimli şekilde kullanılmalı” görüşü yer almaktadır (Kablan, 2008). Bilişsel yük kuramına göre, çalışma belleğinin sınırlı olan kapasitesi, yapısı, görsel ve işitsel olmak üzere ayrılan iki algı kanalı öğretim ortamlarını tasarlarken göz önünde bulundurulmalıdır. Önemli olan bu kapasiteyi göz önünde bulundurarak bilgilerin sunulması ve uzun süreli bellekte zihinsel yapıların oluşmasına imkân tanınmasıdır. Öğrenilenlerin uzun süreli belleğe

aktarılabilmesi için de görsel ve işitsel algı kanallarındaki tıkanıklığı ve aşırı bilişsel yüklenmeyi ortadan kaldırmak gerekmektedir (Kılıç, 2006: 4).

Rebetez'e (2006: 12) göre, Sweller, bu BYK'na bağlı olarak öğrenim materyalleri oluşturulması konusunda bazı etkilerden bahseder:

1. *Amaçsızlık Etkisi*: Belirli bir öğrenim amacına odaklanan yeni/acemi öğrenciler (mesela belirli bir soruya cevap arayan öğrenci) sadece bu amaca odaklanır ve diğer bilgileri gözden geçirir. Bu durum öğrenim için negatif bir sunum oluşturur.
2. *Daha Önceden Bilinen Örnekler Etkisi*: Önceden bilinen ve daha önce çözülmüş örnekler bilişsel yükü azaltır ve anlayışı ve öğrenmeyi artırır.
3. *Problemin Çözümü Etkisi*: Daha önceden çözülmüş olan örnek problemlerden sonra buna benzer ama çözümü yapılmamış bir örnek verilerek motivasyonu artırılmalıdır.
4. *Biçim Etkisi/Sıraya Koyma Etkisi*: Benzer unsurlarla ilgili 2 yeni öğrenilen şey, farklı duyuşsal biçimlerde sağlanmalıdır. Araştırmalara göre ikili sunum biçimi kullanıldığında hafıza kapasitesinde artış görülür. Fakat bu, dikkatin bölünmesine de yol açabildiği gibi aşırı şekilde animasyonlu çoklu ortam aynı zamanda genel bir biliş yüküne dönüşebilir.
5. *Dikkat Bölünmesi Etkisi*: Öğrencilerin çoklu ve birbirinden farklı bilgi kaynaklarını işleminden geçirip entegre etmeleri gerektiği hallerde ortaya çıkar. Mesela geometrik bir çizim, gerekli metin uzamsal bir şekilde çizimle entegre edildiği durumlarda bu bilginin ayrı bir şekilde sunumundan daha iyi anlaşılır. Bu etki Mayer'in uzamsal ve zamansal yakınlık ilkesine çok benzemektedir.
6. *Fazlalık/Gereksiz Tekrarlama Etkisi*: Aynı bilginin birden fazla tekrarlandığı yerlerde çoklu işlemler anlama için negatif hale dönüşür çünkü dış biliş yükünü artırır. Bazen yeni başlayanlar ve acemiler bu tür tekrarlamalardan kısmen yararlı olsalar da (mesela resim ve metinlerin entegrasyonu) uzmanların performansları düşebilir. Bu 6 etki Konu dışı bilişsel yükün etkilerini azaltmaya çalışır (yani öğrenimde yer alan ama öğrenim için gereksiz olan bilişsel süreçlerin ve işlemlerin sayısını azaltmaya çalışır).
7. *Unsurların İnteraktifliği Etkisi*: Materyaller ile yapılan etkileşim arttıkça, dikkatin bölünmesi ve gereksiz tekrarlama etkisi gibi olumsuz etkiler artar.
8. *İnteraktif Unsurların İzole Edilmesi Etkisi*: Çoklu etkileşimli unsurlar barındıran karmaşık modellerde her bir unsurun tek başına sunulması tavsiye edilir.
9. *Hayal Gücü Etkisi*: Unsurların fonksiyonlarını ve etkileşimlerini zihinden canlandırmak uzmanların daha iyi sonuçlar elde etmesini sağlar.

10. Uzmanlıkta Etkilerin Tersine Zuhur Etmesi Etkisi: Uzmanlar için bu etkilerin çoğu tam tersine işler. Bu gibi durumlarda bilişsel yük kuramına bağlı olmayan ve tam tersine klasik tasarım kurallarına göre hazırlanmış kurallara uymak tavsiye edilir.

11. Rehberliğin Azaltılması Etkisi: Uzmanlık artıkça öğrenciler çalışmalarında giderek daha az yardım ve rehberlik sağlanmalıdır.

Sweller ve arkadaşları bilişsel yüklemenin üç değişik kaynağının tanımını gerçekleştirmişlerdir. Bilişsel yükleme materyalin yapılışından meydana gelen sebeplerden, materyalin sunum biçiminden ve şema oluştururken harcanan enerjiden kaynaklanan sorunlardan etkilenebilir. İçten gelen yükleme, öğrenme materyalinin konusunu veya konunun doğasını tanımlayabilir. Eğer öğrenme materyali sınırsız sayıda elementin bir araya getirilmesiyle oluşmuşsa, içten gelen bilişsel yükleme oldukça fazladır. Tam tersine, materyal çok basitse ve elementler arasında sadece birkaç tane bağ bulunuyorsa, içten gelen yüklemeler oldukça azdır. Bilişsel yükleme teorisine göre, öğretim tasarımı içten gelen bilişsel yüklemeleri değiştirmez (Kiili, 2006: 24). Sweller ve arkadaşları da sunum formatından kaynaklanan gereksiz bilişsel yüklemeleri “ aşırı yükleme” olarak adlandırmışlardır (Tabbers vd., 2000: 1). Çoklu ortam öğrenme materyallerinin temel sorunu öğrencinin işleyen hafıza kapasitesinin uygun olmayan sunumlar yoluyla aşırı yüklenmesidir.

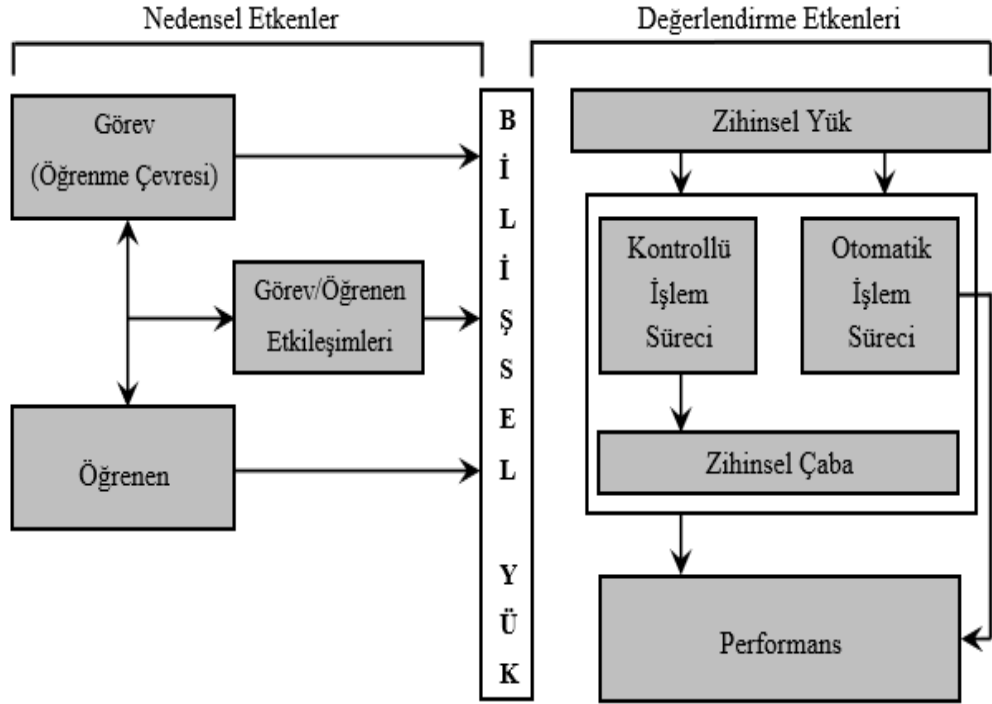
Çoklu ortam tasarımcıları için en önemli sorun aşırı yükleme ve ilgili yüklemelerden kaynaklanan sorunların çözümlerini bulmaktır. Aşırı bilişsel yükleme gereksiz bilişsel yüklerin yüklenmesi durumudur ve öğretim tasarımından kaynaklanmaktadır. Eğer öğrenme materyalinin tasarımı yetersiz kalmışsa, aşırı yükleme yüksektir çünkü öğrenciler birbirleriyle ilişkisi olmayan bilgileri işlemekle meşgul olurlar. Kirschner’e göre (2002) öğrencilerin uygun bilişsel işlemleri gerçekleştirmek için daha fazla cesaretlendirilmesi yaklaşımı eğer öğretim tasarımı sadece işleyen hafızanın sınırları içinde gerçekleşiyorsa elde edilebilir. Eğer öğrenenin bilişsel sistemi aşırı yüklenmişse, öğrenmeye negatif bir etkisi olur (Akt: Kiili, 2006: 24).

Sınırsız uzun süreli belleğe karşın çalışan bellek organize etme, yapılandırma, karşılaştırma ya da kayıt etme işlemleri esnasında bilgiyi hafızada tutma açısından bir anda en fazla sekiz parça ya da öğeyle ilgilenebilmektedir. Bu nedenle öğretim ortamında aşırı bilişsel yüke neden olan faktörlerin azaltılmasına yönelik teknikler geliştirilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretime ek yarar sağlamayan fazladan

bilgilerin, öğrencinin öğrenme işini zorlaştıran öğretim yaşantılarının ya da ilginç ancak öğrenmeye katkı sağlamayan resim, hikâye ve metin kullanımının öğretim ortamında gereksiz olarak nitelendirilen bilişsel yüke neden olduğu vurgulanmaktadır (Kablan, 2008).

Sweller ve arkadaşları çalışmalarında sözel ve görsel bilgilerin bir arada verilmesiyle dikkat dağınıklığının azaltıldığını ve daha iyi öğrenme sonuçları elde edildiğini bulmuşlardır. Metnin ilişkili olduğu bir resmi metne yerleştirerek, işleyen hafızada bilginin kalış süresi azaltılmış ve daha az yükleme sonucu elde edilmiştir. Sweller ve arkadaşları (1998) bu durumu “dikkat dağınıklığı etkisi” olarak adlandırmışlardır (Akt: Tabbers vd., 2000). Metni resmin içine yerleştirmek yerine, Kalyuga, Chandler ve Sweller (1999) renk kodlaması kullanarak metnin resimle alakalı bölümlerinin birbirleriyle bağlantılı olmasını istemişlerdir. Bu yolla gereksiz görsel araştırmaları engellemişler ve bilişsel yüklemeyi daha aza indirgemişlerdir (Tabbers vd., 2000: 1).

Mayer ve Moreno (1998), Mousavi, Low ve Sweller (1995) ve Tindall-Ford, Chandler ve Sweller’in (1997) çalışmaları aşırı yüklemeyi azaltacak alternatif bir yol göstermiştir. Bu araştırmacılar Baddalay’ın işleyen hafıza modeline atıfta bulunarak sonuçlarını açıklamışlardır. Bu modelde işleyen hafızanın biri görsel diğeri de işitsel bilgiler için iki bağlı alt sistemi vardır. Bilgiyi bu iki yolla sunmak kullanılabilir işleyen hafıza kaynaklarını arttırır ve öğretim formatından kaynaklanan aşırı yüklemeyi azaltmaktadır. Bu durum da “şekil etkisi” olarak adlandırılır (Tabbers vd., 2000, s.2). Bilişsel yük yapısı ile ilgili olan faktörler nedensel ve değerlendirme olmak üzere iki temel başlık altında açıklanmaktadır. Şekil. 1.4.’te bu faktörlerin genel yapısı açıklanmaktadır:



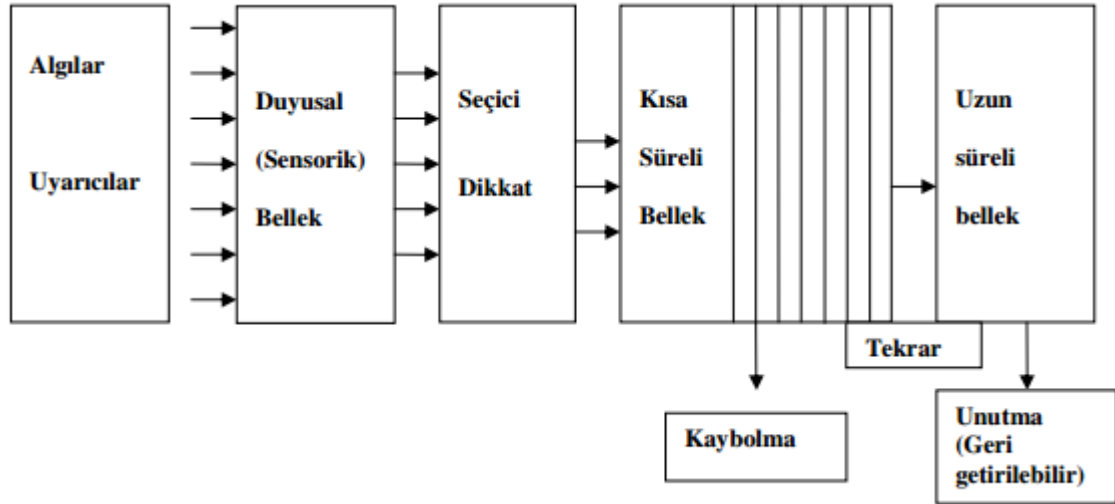
Şekil. 1.4. Bilişsel Yük Düzeyini Belirleyen Etkenler (Kirschner, 2002)

Efendioğlu, (2012: 33)'na göre, çalışan bellek aynı anda birden fazla bilgiyi işleyemediği için iyi tasarlanmamış öğrenme ortamları bilişsel yükün artmasına ve çalışan belleğin kapasitesinin aşılmasına, buna bağlı olarak da öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde negatif bir etki oluşmasına neden olmaktadır. Bilişsel yük alanında çalışan birçok bilim adamı bilişsel yükü azaltarak çalışan bellek kapasitesini aşmamak için gerekli olan en iyi öğretimsel tasarımın nasıl olması gerektiği üzerinde çalışmaktadır (Ayres, 2006). Çoklu ortam uygulamaları sırasında öğrencilerin bilişsel yapısında bir etkileşimin bulunması, ancak bu uygulamaların öğrencilerin bilişsel yükünü gereğinden fazla arttırmaması beklenmektedir. Sezgin (2009: 1) yaptığı çalışmada, çoklu ortama dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin bilişsel yükünü azalttığını belirlemiştir.

1.3.3.3. İşleyen Bellek Modeli (İBM)

Bilginin alınması ile iletilmesi arasındaki zaman aralığı ve anlatılan bilgilerin tutulma miktarının gözlemler temeline bağlı olduğunu ve beynin üç temel bölüme ayrıldığını savunan bir model 1968 yılında ilk olarak Atkinson ve Shiffrin tarafından oluşturulmuştur (Taşçı, 2006: 9). Fakat, halen daha alternatif modeller geliştirilmekte olup, işler bellek sistemi ile ilgili yeni ve farklı perspektifler ortaya atılmaktadır. İlk olarak Atkinson ve Shiffrin tarafından oluşturulan bellek modelini incelemesi gerekir.

Şekil.1.5. Atkinson ve Shiffrin'in Bellek Modeli



İnsanın öğrenme yapısı ve bilgileri zihinde tutma gücünü ele aldığımızda insanın bilişsel yapısı duyuşsal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üçe ayrılır.

a) *Duyusal bellek*: Öğrenme ve akılda tutma süreci incelendiğinde bireyin bellek sistemi tarafından bilginin işlenmesi fiziksel işaretlerin herhangi bir duyu organı tarafından alınmasıyla başlar. Bu işaretler duyuşsal bellekte kısa bir süre için (1/2 saniye ile 4 saniye arası) alıkonur. Akbaba, (2009: 58)'a göre, duyuşsal bellek çok yüksek bir kapasiteye sahip olmasına rağmen, bu belleğe kaydedilen veriler seçilerek, işlenmesi için kısa süreli belleğe anında aktarılmazsa kısa bir süre içinde kaybolur. Burada önemli olan dikkat sürecidir.

b) *Kısa süreli bellek*: Duyusal bellekten süzülen uyarıcının analiz edildiği, yorumlandığı ve uzun süreli belleğe kayıt için hazır hale getirildiği yerdir. Miller'in (1956)'da yayınladığı ve bilişsel psikologların çoğu tarafından referans olarak kullanılan makalesinde bireyin belli bir zaman diliminde işleyebileceği bilgi miktarını 7 ± 2 bilgi birimi olarak tespit etmiştir (Akt. Yalın, 2002: 85). Bu genel kabul gören araştırma sonucuna göre, kısa süreli belleğin uzun süreli bellekten çok daha sınırlı bir kapasiteye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bilgi işleme kapasitesi yaşa göre de değişiklik göstermektedir (Kiili, 2006: 22).

Kısa süreli belleğe kaydedilen bilgi, üzerinde herhangi bir işlem yapılmadığı takdirde, 15-20 saniye içinde kaybolur. Fakat birtakım stratejiler ve tekrar yoluyla bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalması süreli belleğe aktarılması sağlanabilir.

Tekrar, bilginin uzun süreli belleğe kaydedilmesi açısından önemli olmakla birlikte kodlanan bilginin kolayca hatırlanması ve değişik durumlarda kullanılabilmesi için yeterli değildir. Bunun için bilginin anlamlandırılması gerekir. Anlamlandırma, yeni bilgi ile mevcut bilgilerimiz ilişki kurarak, bilgiyi destekleyen imgeler oluşturarak, bilginin değişik durumlarda uygulama şekilleri düşünerek ve bilgi hakkında sorular geliştirip bu sorulara cevap vererek sağlanabilir. Kısa süreli belleğin işlevlerinden biri de kaydedilen bilgileri önceden uzun süreli kaydedilmiş olan bilgilerle karşılaştırarak eşleştirmek ve ilişkili olanları yeni öğrenmeler olarak yapılandırmaktadır. Kısa süreli bellek kapasitesi, uyarıcıları gruplandırarak, bilgiyi sunmak için birden fazla duyu organı kullanılarak artırılabilir (Akbaba,2009: 59).

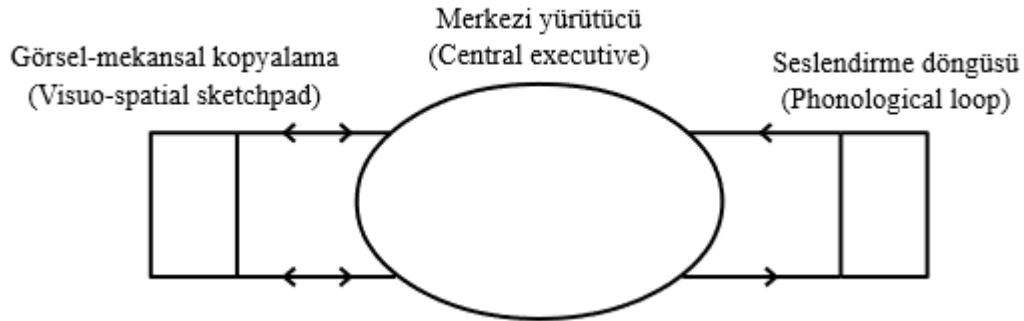
c) Uzun süreli bellek: Kısa süreli bellekten farklı üç önemli özelliğe sahiptir: (1) bilgi kalıcıdır, (2) bilgi organize ve anlamlı olarak kaydedilir, (3) sınırsız kapasiteye sahiptir. Bütün tecrübe ve bilgiler uzun süreli bellekte saklıdır. Hatırlama, problem çözme, düşünme, vs. uzun süreli bellekte saklı olan bilgiler sayesinde olur. Bir kavram ağı biçiminde uzun süreli bellekte organize edilip depolanan bilgi, birden fazla ifade biçimi kullanılarak ilişkilendirildiğinde daha etkili bir biçimde depolanmaktadır (Yalın, 2002: 86).

Bilişsel psikologlara göre, bilgiler uzun süreli bellekte şemalar şeklinde (organize edilmiş bilgi ağları veya kavram grupları) kaydedilir. Şemalar, yeni bilginin kodlanması, belleğe kaydedilmesi ve kaydedilen bilginin geri getirilmesini kontrol eder. Şemalar edindiğimiz bilgilerin zihinsel modelleridir. İlişkili şemalar birbirine bağlanır ve bir şemayı faaliyete geçiren bilgi onunla ilişkili diğer bilgileri de harekete geçirir (Yalın, 2002: 86). Birçok araştırma, yeni bilginin kendi başına anlamlandırıldıktan sonra bellekte var olan bilgiyle ilişkilendirildiği tezinden çok, başlangıçtan itibaren var olan bilgi tarafından sağlanan bağlam içerisinde yorumlandığı tezini desteklemektedir. Öğretim materyalinin uygun olmayan tasarımı işleyen hafızanın tam olarak işlev görmesini engeller ve böylece öğrenme ve anlama engellenebilir. Sonuçta, öğretim tasarımlarında işleyen hafızanın sınırlılıklarının göz önünde bulundurulması çok önemlidir (Yalın, 2002: 86; Kiili, 2006: 23).

1974'te Alan Baddeley ve Graham Hitch "İşleyen Bellek Modelini" öne sürmüş ve kısa süreli hafızayı bu model ile açıklamaya çalışmışlardır. Alan Baddeley ve Graham

Hitch'in modeli Atkinson ve Shiffrin'in "Çoklu Depo Hafıza Modelindeki" kısa dönem depolama olgusuna bir alternatif olarak geliştirilmiştir (1968). Bu model, Baddeley ve meslektaşları tarafından geliştirilmiş ve işler bellek sahasında kabul görmüştür. Baddeley ve Hitch'in orijinal modeli (ilk modeli) üç temel bölümden oluşmaktadır:

1. Merkezi Yönetim: Denetleyici bir sistem olarak iş görür ve ek sistemlere ve ek sistemlerden kendine doğru olan bilgi akışını kontrol eder.
2. Seslendirme Döngüsü
3. Görsel-Mekansal Kopyalama Sistemleri



Şekil. 1.6.: Baddeley ve Hitch'in İşleyen Bellek Modeli (İzmirli, 2012: 5)

Modelin merkezinde merkezi yürütücü vardır. Merkezi yürütücü enformasyonun akışını kontrol etmektedir ve sınırlı kapasitede dikkat kontrol sistemine sahiptir. Merkezi yürütücünün, seslendirme döngüsü ve görsel-mekansal kopyalama olmak üzere iki alt birimi bulunmaktadır. Seslendirme döngüsü, ses ve konuşma tabanlı enformasyonu (sözel enformasyon) depolayan ve işleyen bir alt sistemdir. Sesli kelimeler (anlatım) bu alt sisteme doğrudan girer ancak yazılı kelimeler ilk önce görsel koddan seslendirme koduna dönüştürülürler. Görsel-mekansal kopyalama ise görsel ve uzamsal enformasyonu depolayan ve işleyen bir alt sistemdir. Görsel-mekansal kopyalamanın görsel bileşeni nesnelerin görsel özellikleri ile ilgilenmektedir. Uzamsal bileşeni ise ilişkisel veya uzamsal enformasyonla ve hareketlerin kontrolü ile ilgilenmektedir (Baddeley,1999, 2006; Baddeley ve Hitch, 1974). Bilgiyi işleme sürecinde çalışan belleğin önemi büyüktür. Çalışan belleğin sınırlı kapasitede olmasından (Baddeley, 1999) dolayı öğrenilecek görevlerin tasarımına dikkat edilmelidir. Örneğin, öğrenene verilen yönergelerde aynı anda üç veya dört adım verilmesinden ya da eş zamanlı olarak üç veya

dört uyarıcı gösterilmesinden kaçınılmalıdır. Aksi takdirde öğrenenin çalışan bellek kapasitesi aşılabilir. Böyle bir durum meydana geldiğinde öğrenen yönergeyi tekrar duymaya veya görmeye gereksinim duyabilir ya da istenen eylemleri yetersiz bir şekilde yerine getirebilir (Gagné ve Glaser, 1987: 12).

Baddeley'e (1992) göre, çalışma belleği, işitsel ve görsel kanallar yolu ile bilgiyi aldığından bu kanallar birbirinden bağımsızdır. Bölünmüş dikkat etkisi, görsel ve işitsel bilginin birbirinden ayrı olarak sunulmasının algı kanallarındaki tıkanıklığı ortadan kaldıracakını vurgulamaktadır. Bu nedenle görsel ve işitsel bilginin birlikte sunulması, görsel metin ve görsel resmin birleşimine göre bilginin daha iyi işlenmesi ile sonuçlanmaktadır (Akt: Kılıç, 2006: 4). Bunun yanında, çoklu ortam öğrenmelerinde işleyen hafızanın kapasite limitleri önemli bir rol oynar. Eğer öğrenci animasyon ya da açıklayıcı metin gibi değişik bilgi elementlerini öğrenimleri boyunca bütünleştirebilirse, öğrencinin sahip olduğu hafıza yükü daha yüksek olur. Benzer bir elementi araştırırken diğer elementin zihinsel sunumu etkin hâlde olmalıdır. Özellikle araştırmaya rehberlik edecek bir şemanın olmaması ve önbilgilerin yetersizliği yeni bilgileri öğrenmemizi engelleyen önemli bir kavramsal tehlikedir. İşleyen hafızanın çoklu ortam öğrenmeleriyle uyuşan ikinci bir yönü ise çeşitli girdi şekilleri için ayrı ayrı hafıza kaynakları içermesidir (Tabbers, 2002: 7).

Baddeley'in Modeli'nin güçlü noktası kısa dönem hafıza ve işler bellek ile ilgili pek çok miktarda bulguyu bir arada kullanabilmesi olmuştur. Buna ek olarak ek sistemlerin de işe sokulması ve özellikle de fonolojik döngü olgusu deneysel psikoloji, nöropsikoloji ve bilişsel nöro-bilimlerde çok zengin araştırmalara kaynak ve öncü olmuştur. Fakat eleştiriler de yok değildir. Özellikle fonolojik döngü ile ilgili eleştiriler ortaya atılmıştır. Çünkü, bulguların bazı detayları orijinal Alan Baddeley ve Graham Hitch Modeli ile kolayca açıklanamamaktadır (Jones, vd., 2004: 656-670)

Bu kuramlardan yola çıkılarak, çoklu ortam kullanım sürecinde işleyen belleğin tek olarak bu bilgileri işlemesi değil, eş zamanlı olarak bu alt sistemleri kullanması için farklı duyu organlarına hitap eden materyallerle öğretim çalışmaları yapılmaktadır.

Bu araştırmada, çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisi üzerindeki etkileri temel alınmıştır. Türkçe öğretim sürecinde dinleme becerisinin gelişimi, okuma

becerisine bağılı olduğu düşünöldüğü için okuma becerisinin yanında gelişen bir anlama becerisi olarak görölmüştür. Okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencisi, zaten dinlediğini anlaması ve konuşabilmesi, okuma ve yazma becerilerini daha ön plana çıkarmıştır. Özellikle okuma ve yazmaya yönelik öğretim çalışmalarının zenginleşmesini ve çeşitlenmesini sağlamıştır. Türkçe öğretimi dört temel beceri üzerine odaklanan bir yapıya sahip olduğundan bireyin doğuştan getirdiğı dinleme becerisinin farklı öğretim etkinlikleriyle daha da geliştirilmesinin elzem olduğü düşünölmektedir. Bu nedenle dinleme sürecinin daha etkili ve kolay kılınabilmesi için çeşitli deneysel çalışmalar ile farklı değişkenlerin etkisine bakılmalıdır. Bu araştırmada çoklu ortam uygulamalarının etkililiğine bakılacaktır.

1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, araştırma konusu ile ilgili olarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Sunulan araştırmalar da “Dinleme Becerisi İle İlgili Araştırmalar”, “Çoklu Ortam Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar” başlıkları altında toplanarak dünyada ve ölkemizde yapılan çalışmalardan bazıları özetlenerek sunulmuştur.

1.4.1. Dinleme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Wetstone ve Friedlander (1974) yaptıkları araştırmada metinlerin canlı kaynaktan, televizyondan, teypten dinletilmesinin dinlediğini anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 120 kız ve 127 erkek öğrenciden oluşın 247 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya ana sınıfında, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan öğrenciler katılmıştır. Araştırmada öğrencilere dinledikleri ile ilgili sorular sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğrencilerin canlı kaynaktan, televizyondan ve teypten dinlediklerini hatırlama düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda televizyondan dinleyen öğrencilerin dinlediklerini daha iyi hatırladıkları saptanmıştır. Çocukların televizyondan sonra en iyi hatırlamaları canlı kaynaktan dinlediklerinde olmuştur. En düşük hatırlama ise, teypten dinlemelerde gerçekleşmiştir.

Witkin ve Trochim (1997), tarafından yapılan araştırmada dinleme becerisinin sentezini ortaya koymak için bir kavram analizi çalışması yapılmıştır. Dinleme becerisi ile ilgili olan ve 98 ögeden oluşın kavram kümesi 19 katılımcıya sunulmuştur. Veriler

çok boyutlu ölçekleme ve hiyerarşik küme analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar analiz edildikten sonra öğelerin birbirleri arasında olan ilişki sonucu ortaya çıkan 15 küme ortaya çıkmıştır. Oluşan kümelerden en fazla öne çıkanlar: eleştirel dinleme, duyuşal izlenimler, bağlam, karışık yöntem ve aktif dinlemedir. Diğer kümeler ise empati, açık yanıt, deneyim, organizasyon, yorum, bilgi depolama, işitsel işleme, giriş özellikleri, bilinçaltı ipuçları ve sözsüz uyaranlar olarak belirlenmiştir.

Aarnoutse, Van Den Bos ve Brand-gruwel (1998), yaptığı deneysel araştırmada dinlediğini anlama eğitiminin dinleme ve okuma üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu kapsamda dinleme modunda metin stratejisi öğretiminin 9-11 yaş arası okuma güçlüğü çeken okuyuculara olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada katılımcılar özel eğitim okullarından seçilmiştir. Çalışmanın deney grubunu 48 öğrenci, kontrol grubunu ise, 47 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna özetleme, tahmin etme, soru sorma stratejilerine yönelik eğitimler verilmiştir. Programın öğretim biçimi karşılıklı öğretim ve doğrudan talimattan oluşmuştur. Tüm katılımcılar okuduğunu anlama ve çözümlemede çok zayıf bulunmuştur. Buna ek olarak katılımcıların yarısı dinleme bakımından zayıf, diğer yarısı ise normal dinleme puanlarına sahiptir. Program sonucunda verilen eğitimin stratejik dinleme ve stratejik okuma üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Field (1998), Dinleme için Yeni Bir Metodoloji, adlı kuramsal makalesinde dinleme eğitimi üzerinde durmuştur. Field, bugün derslerde dinleme eğitiminin çok farklı olduğunu ve aşağıdaki bölümleri kapsadığını ifade etmiştir:

- Ön dinleme (bağlam ve motivasyon)
- Geniş dinleme (duruma göre soruların sorulması)
- Önceden belirlenmiş sorularla ve görevlerle geniş dinleme
- Sorulan soruların incelenmesi
- Kullanılan dilin kontrolü ve yeni kelime çıkarımı.

Field'e göre geleneksel dinleme sadece metinler aracılığıyla dinleme becerisini geliştirebilir. Araştırmacı geleneksel dinlemenin öğrencilerin dinleyici olarak eksikliklerini bazen kısmen giderebildiğini bazen de hiç gidemediğine dikkat çeker. Bu

anlayış çerçevesinde dinleme becerisinin gelişimi öğrencilerin sorulara doğru yanıt vermesi ve öğretmenin verdiği görevleri yapması ile ölçülür. Öğrenciler dinleme metninin belirli noktalarında zorluklar yaşayabilir. Bu zorluklar dilden ve metnin anlamından kaynaklanır. Dinleme metnindeki bu tip aksaklıklar da öğrencinin dinleme becerisinin yanlış gelişimi ile sonuçlanabileceğini ifade etmiştir.

Yangın (1998) “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi” isimli doktora tezi çalışmasında, ilkokul birinci sınıfta dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için ELVES yönteminin öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, 27 kişilik deney grubu ve 21 kişilik kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ELVES yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyeleri, geleneksel öğretimin sürdürüldüğü gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyelerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Fakat öğrenme seviyesinin kalıcılığı bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yine ELVES yönteminin uygulanması sonucunda zekâ bölümü, takvim yaşı, aylık gelir seviyesi ve anne-babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Cihangir (2000) “Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında etkin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak bir eğitim programı oluşturmuştur. Çalışmada ayrıca, bu programın üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubuna haftada doksan dakikalık oturum ile altı hafta süreyle etkin dinleme becerisi eğitimi verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda, etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının, üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiği tespit edilmiştir.

Yazkan (2000) yapmış olduğu “İlköğretim Okullarının I. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışması ilköğretim 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 428 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda dramatizasyonun anlamayı ve hatırlamayı

kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Bunun yanında 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 belirlenmiştir.

Çiftçi (2001), yaptığı çalışmada dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler üzerinde durmuştur. Çalışma dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler olarak iki kısma ayrılmıştır. Dinleme eğitimi kısmında dinlemeye sosyal bakışımız, dinlemeye bakışımız, dinlemenin nitelikleri konularına değinilmiştir. Dinlemeyi etkileyen faktörler kısmında ise fizyolojik faktörler, fiziki faktörler, psikolojik faktörler, zihinsel faktörler, sosyal faktörler, öğretmen faktörü, konuşmacı faktörü ve konu faktörü üzerinde durmuştur. Sonuç kısmında dinleme eğitimine Milli Eğitim Bakanlığı'nın sahip çıkması gerekliliğinde bahsetmiş ve üniversitelerin dinleme becerisini bir araştırma konusu yapması gerektiğine değinmiştir.

Hedrick ve Cunningham (2002), yaptığı çalışmada 3., 4., ve 5. sınıflarda okuyan 146 çocuğun dinlediğini anlama becerisini araştırmışlardır. Hedrick ve Cunningham kitap okuma alışkanlığı ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Formal Listening Inventory (FLI) ve Title Recognition Test (TRT) adlı ölçme araçları kullanılmıştır. Ayrıca verileri analiz etmek için çoklu regresyon yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada dinlediğini anlamanın 3. sınıftan 5. sınıfa doğru bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda kitap okuma alışkanlığının dinlediğini anlama becerisini etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Barr, Dittmar, Roberts ve Sheraden (2002) tarafından yapılan bir araştırmada dinleme becerileri geliştirme programını tanıtmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları Illionis'in batısında yaşayan orta sınıf ailelerin ilköğretim öğrencisi çocuklarından oluşmaktadır. Mevcut verilerin analizi sonucunda öğrencilerin etkin dinleme becerilerinden yoksun olmaları nedeniyle okul başarı düzeylerinin düşük olabileceği düşünülmüştür. Pek çok öğrencinin işitsel girdiye yoğunlaşmadığı, etkili dinleme sürecinin gereklerini yerine getirmediği, dinleme becerileri üzerine eğitim görmediği belirlenmiştir. Bunun yanında imgesel kavrama becerileri ve içsel motivasyondan yoksun olduğu, etkili dinleme için gerekli fiziki ön hazırlık bilgilerine sahip olmadığı gerçeklerinden hareketle 16 haftalık dinleme becerileri eğitimi programı

hazırlamışlardır. Bu uygulama esnasında öğrenciler doğrudan dinleme becerileri geliştirme ve öz gözlemlene eğitimi almışlardır. Sınıf içinde müzik kullanımının pozitif etkileri ve bu eğitim programının uygulanması sonucunda, öğrencilerin okul başarılarında yükselme, okul programında ilerleme ve öğrencilerin sosyal etkileşimleri üzerinde olumlu gelişmeler tespit edilmiştir.

Koç (2003) tarafından yapılan Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması isimli yüksek lisans tezi ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilere dinleme becerileri kazandırılarak öğrencilerin başarı durumlarındaki değişme ve uygulanan yöntemlerin yeterliliği incelenmiştir. Araştırma sonucunda dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı bulunmuştur. Uygulamada kullanılan dramatizasyon yönteminin, klasik yöntem, kasetten dinletme, okunan metnin resmini yaptırma, öykü tamamlama, gösterme, CD'den dinletme-izletme yöntemlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Owca, Pawlak ve Pronobis (2003), bu araştırmada akademik başarıyı arttırmak için dinleme becerilerini geliştirici bir program tanımlamışlardır. Çalışmanın hedef kitlesi altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yazılı veya sözlü talimatları takip etmediklerinde özellik ev ödevleri ve işbirlikçi öğrenme aktivitelerinde yetersiz dinleme becerileri sorunu yaşadıkları gözlenmiştir. Bunun nedeni analiz edildiğinde ise öğrencilerin ders sırasında sıklıkla gündüz rüyası gördükleri, dikkatlerinin dağıldığı, konuşmacıdan sıkıldıkları, dinler gibi göründükleri veya duyduklarına zihinlerini kapattıkları görülmüştür. 10 haftalık dinleme becerileri eğitiminin ardından öğrencileri bir dinleme becerileri anketi uygulanmıştır. Öğretmenlerden ise talimat tekrar etme frekansları istenmiştir. Araştırmada öğrencilerin yazılı veya sözlü talimatları takip etmediklerinde özellikle ev ödevleri ve işbirlikçi öğrenme aktivitelerinde yetersiz dinleme becerileri sorunu yaşadıkları gözlenmiştir.

Aras (2004), "İlköğretimde Dinleme Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi" isimli yüksek lisans çalışmasını sosyoekonomik yönden farklı üç bölgedeki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 450 öğrenci üzerinde yapmıştır. Çalışmada öncelikle okuduğunu anlama testi ile öğrencilerin seviyeleri ölçülmüştür. Daha sonra öğrencilerin seviyelerine uygun metinler sınıfta işlenmiş, derste anlatılanlara yönelik dinlediğini anlama testi

uygulanmış ve dinleme becerilerinin yanı sıra sınıf ve okul karşılaştırmaları yapılarak sosyoekonomik yönden üç okul arasındaki başarı oranları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin ilçe ve köyde öğrenim gören öğrencilere göre dinlediğini anlama bakımından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Kaplan (2004) İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezi çalışmasını 37 adet 6. Sınıf Öğrencisi üzerinde yapmıştır. Araştırmada ilk defa dinlenen bir metni anlama düzeyinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklerin öğrencilerde anlamlı bir gelişme sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanında, düzenli olarak okunan farklı türdeki metinlerin, öğrencilerin ilk defa dinledikleri bir metni anlama seviyelerini yükselttiği belirlenmiştir.

Karabay (2005) tarafından yapılan “Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezi çalışması 133 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonuç olarak kubaşık öğrenme etkinliklerinin dinleme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir.

Diakidoy, Stayliaonu, Karefillidou, ve Georgiou (2005) tarafından yapılan “Sınıf Seviyelerine Göre Farklı Metin Türlerinde Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki” adlı araştırmada farklı değişkenler üzerinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerine çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eksik metinleri tamamlamalarında dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi, sınıf seviyelerine göre dinleme ve okuma arasında farklılık, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki benzerlikler ve farklılıklar araştırılmıştır. Çalışma 2, 4, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 612 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bilgilendirici metin testlerinde okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin öyküleyici metinlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında metin tipi dikkate alınmadığında 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin, dinleme becerilerinden daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Odacı (2006) tarafından yapılan “Açık Dinleme Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımı ve Dinleme Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde açık strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme anlama stratejilerini kullanımını artırıp artırmadığını ve dinleme anlama düzeyine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören 40 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Öncelikle problemi belirlemek için öğrenciler yabancı dilde dinlerken yaşadıkları zorlukları sözlü ve yazılı belirtmiş ve Dinleme Anlama Stratejileri Anketi’ni yanıtlamışlardır. Bunun sonucunda öğrencilerin hangi dinleme anlama stratejilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda dinlediğini anlama stratejileri eğitimi planlanmıştır. 20 kişilik deney grubu yedi hafta süresince dinleme anlama açık strateji eğitimi almıştır. Eğitim sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2007) “İlköğretim İkinci kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları” adlı doktora çalışmasında, dinlemenin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğunu ve öğrencilerin dinleme becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Öğrencilerin dinleme düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere “hikâye, metro anonsları, haberler-hava durumu, çizim, röportaj, yol tarifi, radyo tiyatrosu, reklamlar, dikte ve alışveriş problemi” konularından oluşan bir dinleme testi uygulanmıştır. Araştırmada sonuç olarak dinleme becerisine yönelik olarak verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini belirlenmiştir.

Yılmaz (2007)’ın “Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışması Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için önerilen etkinlikleri uygulamaya yönelik olarak yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine 2006 Türkçe Dersi Programında ve alan yazında önerilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada deney gruplarına dinleme-izleme, dinleme-yeniden yapılandırma, dinleme- müzik, dinleme-boşluk doldurma, dinleme-haber, dinleme-not tutma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol gruplarında ise geleneksel yöntemle dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıflarının, 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.

Deniz (2007) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tezinde eğitimde ikna edici iletişim konusu ele alınmıştır. Araştırma kapsamında ilköğretim ikinci kademedeki bir ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci iletişimi, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici iletişim unsurlarını ne ölçüde kullandıkları ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma 150 Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerin dersine girdiği 7 ve 8. sınıflardan toplam 750 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma, öğretmenlerin ikna edici iletişim davranış ve tekniklerini uygulayıp uygulamadıklarını yine kendi görüşleri çerçevesinde belirleme temeli üzerine kurulmuştur. Aynı zamanda araştırmaya kapsamına alınan öğretmenlerin, bu konudaki davranışlarının tutarlılık anlamında güvenilirliğini test etmek için dersine girdiği öğrencilere de öğretmenlerin belirtilen davranış ve teknikleri sergileyip sergilemedikleri sorulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin, ikna beceri ve tekniklerini genel olarak “iyi” düzeyde uyguladıklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak öğrenci görüşleri bunu desteklememektedir. Bu sonuç, belirtilen davranış ve teknikleri öğretmenlerin “iyi” düzeyde uyguladıklarını veya uygulanması gerektiğine inandıklarını ancak, öğrenci seviyesinde, öğrencilerin çoğunluğunu etkileyecek ve onların dikkatini çekecek şekilde bunları kullanmadıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Yıldırım (2007), “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan bir uygulamanın ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, on iki haftalık bir süreçte 31 öğrencinin katıldığı ön test ve son test ölçümlü, tek gruplu deneysel bir çalışmadır. Çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2008) “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında, çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 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 örneklemine dâhil edilen okullardaki altıncı sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde dinleme uygulamaları yapılmıştır. Araştırma ilköğretim altıncı sınıfta öğrenim gören 408 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 207’si deney grubunda 201’i kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunun deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan önemli bir diğer sonuç, il merkezlerindeki okullardaki öğrencilerin dinleme puanlarının ilçe ve köy okullarındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Araştırma sonuçları, dinleme becerisinin gelişiminde kullanılan eserlerin çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olmasının önemini ortaya çıkarmasının yanı sıra dinlemenin çocuklarda en önemli öğrenme yollarından biri olduğunu da ortaya koymaktadır.

Beall, Gill-Rosier, Tate ve Matten (2008), temel bir bağlam olarak eğitimde dinlemeyi araştırmışlardır. Çalışmada eğitimde dinlemeye ilişkin çalışmaların 80 yıllık bir geçmişinden bahsedilmiştir. İlk olarak araştırmalarda yaşamda dinlemeye harcanan süre üzerinde durulmuştur. Daha sonraları ise konuşmaya yönelik materyallerin öğrencilerin dinlediğini anlamalarına yönelik etkilerine değinilmiştir. Bu araştırmayı şu bölümler oluşturmaktadır: dinlemenin ortaya çıkardıkları, dinlemenin faydaları, dinlemenin öğretimi ve K-12 Sınıflarında dinleme öğretimi. Sonuç olarak öne çıkan çalışmalarda dinleme etkinlikleri için materyallerin hazır olmasının ve öğrencilerin dinleme becerilerini kazanmasında öğretmenlerin yardımcı olmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bu durum K-12 sınıflarına yönelik yapılan çalışmaları da kapsamaktadır.

Liu (2009) tarafından yapılan araştırmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli ve Koreli öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımına yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Yüz altmış altı öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada belirli dinleme stratejilerini kullanmanın öğrencilerin akademik dinleme becerilerini

geliştirip geliştirmedeği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme amaçlarına ulaşmak için çoğunlukla bellek stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Arslan (2009)'ın ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada okul öncesi eğitimin dinleme ve okuma eğitimindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, okul öncesi eğitimin okuduğunu ve dinlediğini anlamada öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Al Alili (2009)'nin yaptığı çalışmada ana dili Arapça olan ve İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme öncesinde ön bilgilerini harekete geçirme çalışmalarının dinlediğini anlama becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci deney grubunda 8, ikinci deney grubunda 6 ve kontrol grubunda 5 öğrenci yer almıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla üç gruba da ön test uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere içerisinde çoktan seçmeli 12 sorunun bulunduğu dinlediğini anlama testi dağıtılmıştır. Testten sonra öğrencilerin dinleme öncesi çalışmalara yönelik tepkilerini ortaya çıkarmak amacıyla anket uygulanmıştır. Deney gruplarından birincisinde metin içeriğiyle ilgili ön bilgileri harekete geçirme çalışması ikinci deney grubunda ise metin yapısı ve konuşmanın düzenine ilişkin ön bilgileri harekete geçirme çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise bu çalışmaların hiç birine yer verilmemiştir. Araştırma sonucunda içeriğe yönelik ön bilgileri harekete geçirme çalışması yapılan birinci deney grubunun ikinci deney grubuna göre dinlediğini anlama becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonrasında uygulanan anket sonuçları deney gruplarındaki öğrencilerin dinleme öncesi etkinlikleri yararlı buldukları ve dinleyecekleri metni anlamada yardımcı olduğunu göstermektedir.

Kreamer (2009)'in birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada bilgilendirici türdeki metin dinleme çalışmalarının, öğrencilerin dinlediğini anlama ve kitap seçimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 77 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Ön test ve son testte öğrencilerden aynı konuda bilgilendirici ve öyküleyici üç kitap setinden birini seçmeleri istenerek kitap tercihleri değerlendirilmiştir. Ayrıca Nitel Okuma Envanteri-3 (QRI-3) kullanılarak öğrencilerin dinlediğini anlama seviyeleri

ölçülmüştür. Ön test uygulandıktan sonra dört hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere 12 adet bilgilendirici türde kitap ve makaleler okunmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin %76.6'sının bilgilendirici türde kitapları seçtiği, uygulama sonrasında da bu oranın değişmediği görülmüştür. Ancak uygulama sonrasında öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerini dinlemeye ilişkin performanslarında önemli farklılık görülmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesinde öyküleyici türdeki metinleri daha iyi anladıkları ancak uygulama sonrasında ise bilgilendirici türdeki metinleri daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ve kitap seçimleri arasında zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı birinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlamada daha yetenekli olduklarını ve zevk aldıklarını ifade ederek birinci sınıf öğretmenlerinin bu metin türünde yüksek sesle okuma yapmayı ihmal etmemelerini önermektedir.

Aşılıoğlu (2009), yaptığı araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının derslerde karşılaştıkları başlıca dinleme engelleri üzerinde durmuştur. Araştırmanın örneklemini Dicle, Gaziantep ve Gazi Üniversitesi'ne bağlı üç eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği programında okuyan 195 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin; anlatım süresinin uzun olmasını, dersin hedefleri hakkında yeterince bilgilendirilmemelerini, konuya ilgi duymamayı, dinleme esnasında kişisel sorunların zihinlerini meşgul etmesini, derse etkin bir şekilde katılmalarını sağlayacak ortamın yaratılmamasını, anlatılanların pek çoğunun gelecekte kullanılmayacak bilgilerden oluşmasını başlıca dinleme engelleri olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırmada ayrıca, bazı dinleme engellerinden (sınıf ortamını sıkıcı bulma, öğretim elemanlarının ifade ve tavırlarını beğenmeme, öğretim elemanlarının anlattıklarının pek çoğunun gelecekte kullanılmayacak bilgilerden oluştuğunu düşünme, ders dinlerken kişisel sorunlarla ilgilenme, derslerde anlatılan her şeyi not almaya çalışma) kızların erkeklere göre daha az etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

İşeri ve Yılmaz (2009), yaptığı deneysel araştırmada dinleme edinimine ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi üzerinde durmuştur. Araştırmanın amacı alan yazında önerilen etkinlikleri dinleme becerisini geliştirip geliştirmedeğini ortaya koymaktır. Bu amaçla alan yazında önerilen etkinliklerden Dinleme-Yeniden Yapılandırma, Dinleme- Boşluk Doldurma ve Dinleme-Not Tutma; Dinleme-İzleme; Dinleme-Müzik; Dinleme- Haber etkinlikleri belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Yozgat ili Şefaati

ilçesi Şehit Ercan Aklaya İlköğretim Okulu 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma yarı deneysel bir çalışma olup araştırmaya deney grubunda 17 ve kontrol grubunda 17 olmak üzere 34 öğrenci katılmıştır. Önerilen dinleme etkinlikleri, deney grubuna yeni programda belirtilen yöntemle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle uygulanarak iki grup arasında dinleme edimi açısından farkın olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların öntest ve sontest başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubunun başarı puanlarının kontrol grubuna oranla yüksek çıktığı ve aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Jeng, Wang ve Huang (2009: 5673-5683), dil ediniminin gerçekçi bir bağlamda gerçekleşmesini destekleyen bir yöntem aradığı çalışmalarında, Tayvan'da 25 üniversite mezununun dinamik bir video edinme sistemi kullanmasını sağlamıştır. Bu sistemle bilgiye ve videolara kolaylıkla ulaşan öğrenciler, video kliplerdeki replikleri inceleme ve kullanılan dilbilgisi yapılarını yakından görme imkânı bulmuşlardır. Sistem, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini kültürel içerikle karşılaştırarak geliştirmelerini ve gerçek yaşamdan alınan örneklerle dilbilgisi ve kelime kullanımını kolayca incelemelerini sağlamıştır. Uygulanan anket sonuçlarına göre sistem, öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilemiş ve iletişimsel becerilerini geliştirme fırsatı vermiştir.

Zengin (2010) "Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması" isimli yüksek lisans tezinde çocuk kitaplarında yer alan çocuk edebiyatına uygun metinlerle uygun olmayan metinlerin dinleme becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çocuk edebiyatına uygun olan metinlerle mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan eserler belirlenmiştir. Daha sonra bu eserler aracılığıyla araştırma örneklemindeki yedinci sınıf öğrencilerine dinleme uygulamaları yapılmıştır. Araştırmaya 27'si deney, 32'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 59 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere dinleme eğitimi, çocuk edebiyatı ölçütlerine uyan metinlerle verilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubuna verilen eğitim iki hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda dinleme başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Kuşçu (2010), "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre

Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü” isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolünü tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 53 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Temur (2010)’un “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi” isimli çalışmasında, dinleme etkinliği öncesinde ve sonrasında verilen soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda metin öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine olan etkisinin, metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha yüksek olduğu; dinlediğini anlama düzeyi açısından cinsiyete dayalı bir farklılığın olmadığı, metni dinlemeden önce soruların bilinmesinin seçici ve amaçlı dinlemeye katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkyılmaz (2010), yaptığı çalışmada, dinleme, görsel destekli dinleme, sesli ve sessiz okumanın anlamaya olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 48 adet ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi ile deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Örnekleme alınan 48 öğrenci dört gruba bölünmüştür. 12 kişilik bir gruba kendi sınıflarında dinleme metni dinlettirilmiş ve 12 kişilik diğer gruba yine sınıflarında metin, sessiz okutturulmuştur. Diğer gruplara slayt destekli metin dinletilmiş ve sesli okuma yaptırılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre görsel destekli olarak metni dinleyen grubun başarı puanı ortalamasının diğer gruplardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Karadüz (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının dinleme sırasında kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve beden diline yönelik stratejileri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada veriler, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümünde 3. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenciyle yapılan yazılı görüşme ve odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre birçok duyuşsal unsurla

birlikte, öğretimdeki yaklaşımlar öğretmen adaylarının dinleme becerilerini sınırlamaktadır. Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları öğrenme ortamlarında çoklu ve zengin dinleme stratejilerini kullandığı belirlenmiştir.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010), yaptıkları araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilköğretim okulunda beşinci sınıf düzeyinde toplam 180 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tesadüfi yolla belirlenen üç sınıfta bilgilendirici ve öyküleyici metni dinlediğini anlama testi; diğer üç tanesinde ise, bilgilendirici ve öyküleyici metni okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dinledikleri öyküleyici metni okuduklarından daha iyi anladıkları, öğrencilerin dinledikleri ve okudukları bilgi verici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı ve Türkçe dersi başarı puanı arttıkça öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarının da arttığı görülmüştür.

Maden ve Durukan (2011), yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerini cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüş olup araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde yer alan 159 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Jianying Lu tarafından geliştirilen ve araştırmacılarca Türkçeye çevrilen “Dinleme Stilleri Anketi (DSA)” kullanılmıştır. Araştırma sonunda; Türkçe öğretmeni adaylarının % 48,4’ünün Pasif dinleyici, % 32,7’sinin Katılımcı dinleyici, % 16,4’ünün Tarafsız dinleyici ve % 4’ünün Aktif dinleyici oldukları; dinleme stilleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlılık oluşturmadığı, sınıf seviyesi değişkeninin ise anlamlı fark yarattığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, dil öğrenimindeki temel becerilerden biri olan dinleme becerisi farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak sosyo-ekonomik düzeyi farklı devlet okullarında öğrenim gören 238 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; sosyo-

ekonomik düzeyi farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalık durumları açısından aralarındaki farkların anlamlı olduğu ve sosyo-ekonomik düzey düştükçe öğrencilerin dinleme farkındalıklarının da düştüğü belirlenmiştir.

Şahin, Aydın, Sevim (2011) tarafından yapılan çalışmada, Cornell not alma tekniğinin, üniversite öğrencilerinin dinlediklerini anlamaları ve hatırlamaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2/A ve 2/B sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hem deney hem kontrol grubunda dinleme-anlama ön-testinin uygulanmasının ardından deney grubu öğrencilerine Cornell not alma tekniği ile ilgili strateji eğitimi verilirken kontrol grubuna klâsik not alma teknikleri anlatılmış ve uygulamalar yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan istatistiksel analizler, deney ve kontrol grupları arasında dinlenen anlama düzeyleri bakımından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Kocaadam (2011), “Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında not alarak dinleme tekniği aracılığıyla ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 102 adet ilköğretim yedinci sınıf ile yürütülmüştür. Ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada, ön test uygulamasının ardından, deney grubu öğrencilerine, hazırlanan etkinlikler aracılığıyla on hafta boyunca not alarak dinleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise dersler olağan akışında devam etmiştir. Uygulama çalışmalarının ardından gruplara son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda dinlediğini anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine verilen not alarak dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Er (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışması Kars ili ve ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ve sekizinci sınıflarda Türkçe derslerini yürüten

branş öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin TDÖP dinleme/izleme alanını genel olarak yeterli buldukları ancak programın daha etkili bir hale gelebilmesi için bazı şartlar vardır. Bu şartları, sınıfların araç-gereçlerle donatılması, sürenin arttırılması, dinleme metinlerinin sayısı arttırılması, ailenin eğitilmesi, etkinliklerin sayısının azaltılması, kitapların bölgelere göre hazırlanması, izleme kısmına da ağırlık verilmesi, ilgi çekici metin türleri konulması, bölgesel farklılıklar dikkate alınması şeklinde öne sürdükleri belirlenmiştir.

Melanlıoğlu (2012) yaptığı çalışmada öğrencinin kendi öğrenme sürecinin farkında olması ve kendini değerlendirmesini sağlayan üstbilgi stratejilerinin, dinleme eğitiminde sürecin esas alındığı ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanılması gerekliliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile alan yazındaki ölçme değerlendirme yöntemleri ve üstbilgi stratejileri dinleme becerisi bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda üstbilgi stratejilerinin dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında nasıl kullanılabileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Karasakaloğlu ve Bulut (2012)'un yaptıkları çalışma, görsel destekli dinleme metinlerinin, dinlediğini anlamaya etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Aydın il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda üçüncü sınıfa devam eden 21 kontrol ve 22 deney grubu olmak üzere toplam 43 öğrenci katılmıştır. Yapılan 10 haftalık çalışma sonrasında görsel destekli dinleme metinlerinin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlamalarında etkili sonuçlar ortaya çıkardığı belirlenmiştir.

Katranlı (2012) tarafından yapılan “Üstbilgi stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi” adlı doktora tezi Kırıkkale ili merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 65 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilgi dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişimleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğretmeni ve öğrencilerinin üstbilgi dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar

ışığında, öğrencilerin dinleme becerilerinin ve dinlemeye ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine ve yapılacak yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Özbay ve Melanlıoğlu (2012)'nin yaptıkları çalışmada, alan yazında "ihmal edilmiş beceri" şeklinde nitelenen dinlemeye, cumhuriyetin ilanından bugüne ilköğretim birinci ve ikinci kademe yürütülen Türkçe derslerine yönelik hazırlanan öğretim programlarında ne ölçüde yer verildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, yürürlüğe konan birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisine ne oranda yer verildiği incelenmiştir. Araştırma sonunda Türkiye'de de dinlemenin "ihmal edilen bir beceri" olduğu ancak 1968 yılındaki programla bu becerinin, Türkçe eğitim ve öğretimi içinde düşünüldüğü; dinlemenin öneminin anlaşılmasına rağmen diğer becerilere göre hâlâ göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2013) tarafından yapılan "Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi" adlı çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, okuduklarını anlamaları ve kelime hazineleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Aydın ili merkez ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonrasında etkin dinleme eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının, okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği ve yeni sözcüklerin öğrenilmesine katkı sağladığı şeklindedir.

Alan yazındaki araştırmalardan yola çıkarak, dinleme becerisinin öğretiminde etkili ve verimli öğrenmenin sağlanması için dinleme ortamların tasarımının nasıl yapılacağına belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Öğrenme ortamlarında farklı duyu organlarına hitap eden materyal, araç gereçlerin kullanılması açıklık ilkesi açısından Türkçe dersinde anlama becerilerinin geliştirilmesinde çok etkili olabileceği düşünülmektedir. Dinleme becerisine yönelik alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde Türkçe dersi dil becerilerinden dinleme becerisinin öğretiminde çoklu ortam kullanımı ile ilgili araştırma yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu tez, Türkçe

dersinde çoklu ortamlar kullanarak dinleme becerisinin öğretimini daha etkili hale getirmeyi amaçlayarak öncelikle ulusal alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.4.2. Çoklu Ortam Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar

Rieber (1990), “İlköğretimdeki Çocuklara Fen Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Canlandırmalarının Kullanılması” adlı araştırmasında, canlandırılmalı sunuların ve bilgisayar destekli fizik öğretiminde canlandırılmalı bilişsel alıştırmaların akademik başarıya etkilerini incelemiştir. Araştırma, Texas eyalet merkezindeki ilköğretim okullarından 4. ve 5. sınıftaki 119 öğrenci örnekleme alınarak gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar destekli ders içeriği olarak Newton’un Hareket Kanunları konusu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, canlandırılmalı görsellerin sunulduğu grubun, diğer gruba göre son-test puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Aldağ ve Sezgin, 2003:131).

Mayer, Steinhoff, Bower ve Mars (1995), araştırmaları için bilgisayar tabanlı öğrenme ortamında iki farklı yazılım kullanmışlardır. İlk yazılım, konuya ait ilişkili açıklama ve resimleri farklı ekranlarda sunarken, ikinci yazılım ilişkili açıklama ve resimleri aynı ekranda sunmaktadır. Bu iki farklı yazılımı kullanan iki ayrı gruba uygulanan test sonuçları arasında ikinci yazılımı kullanan öğrenenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Harp ve Mayer (1997) araştırmalarında aynı konuyu anlatan iki farklı basılı materyal kullanmışlardır. Bu materyallerden ilki, konu ile ilgisi olmayan metin ve resimleri içerirken, ikincisi konuya ilişkin önemli noktalara ait bilgilerden oluşmuştur. Çalışma sonucunda, sadece konu ile ilgili bilgileri içeren materyali kullanan öğrencilerin diğer materyali kullananlara göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Moreno ve Mayer (2000) animasyon + metin ve animasyon + anlatımdan oluşan iki farklı yazılımı kullanarak çalışmalarında, bu iki yazılımı kullanan gruplar arasında başarı yönünden bir fark oluşup oluşmayacağını gözlemlemişlerdir. Süreç sonunda animasyon+anlatım içeren ortamda çalışan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Plass, Chun, Mayer ve Leunter (2003)'in araştırmalarında yabancı dil öğrenen öğrenciler ile çalışmışlardır. Basılı materyallerin kullanıldığı araştırmada, uygulanan test sonucunda yüksek yetenek grubundaki ilgili resimler ile desteklenmiş metinden öğrenenlerin sadece yazıdan oluşan metinden öğrenenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Aynı çalışmada düşük uzamsal kavramaya sahip öğrencilerin de ilgili resimler ile desteklenmiş metinden sadece yazıdan oluşmuş metine göre daha iyi öğrenmeler elde ettikleri belirlenmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalardan da görülebileceği gibi, etkili bir çoklu öğrenme ortamı söz konusu ilkeler göz önüne alınarak tasarlandığında daha başarılı sonuçlar elde edilmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005: 16).

Wayanti (1997), tarafından yapılan araştırmada hareketli bir görüntüyü tarihi belge olarak analiz etme konusunu tartışmıştır. Bu bağlamda algı, prodüksiyon ve içeriğin genel analizi ile tarihi gerçeklerin kanıtı olarak filmler ve televizyon programlarındaki hareketli görüntüleri tahlil etmiştir. Bu çalışmayı yaparken sınıfta hareketli görüntü medyasının kullanımının tarih öğretmenlerine rehberlik etmesine katkı sağlamaya çalışmıştır.

Tsamasiros (1998), araştırmasında düşünme gerektiren iki boyutlu karmaşık görüntülere genellikle yüzeysel bakıldığını ya da göz ardı edildiğini; bunun nedeninin görsel okuma ve görsel çözüm deneyimlerinin azlığına bağlı az gelişmiş görsel kavrama becerisi olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı, eğitimin kavram ve görsel okuma becerilerini geliştirecek ilgili deneysel aktiviteleri içermesinin gerekliliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Gerçek dünya ile sanat arasında ilgi kuramayan yetişkinlerin problemlerini, yetişkinlerde bu ilgiyi kurmaya yardım etmek için bilgisayar destekli animasyon ve aletlerin kullanımını temel alan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma için elektronik dönüştürücüler karmaşık resimleri sunuş cihazı olarak kullanılmıştır. Bu dönüştürücüler öğrencilerin imge ve gelecek dünya arasında bağlantı kurmalarına yardım etmek için seçilen sanat çalışmalarının dönüştürülmesi amacıyla kullanılmıştır.

Ataizi (1999), “Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı doktora tezinde, çalışma grubundaki öğrencilerin bir matematik ünitesini iki saat boyunca,

bilgisayara dayalı olarak çalışmaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar destekli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişimine, güvenlerine ve öğrenmelerinin kalıcılığına anlamlı bir katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin, öğretim materyaline, durumlu öğrenmeye ve bilgisayar destekli öğretime karşı olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur.

Billera (1999), çoklu ortam eğitiminin üniversite öğrencilerinin başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik başarı, bağımsız değişkenleri ise öğrenme stilleri, eğitim metodu ve görsel notlardır. Çalışma Florida Boca Raton'da Palm Beach Community College'de iki tarih sınıfı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk hipotezde, öğrencilere çoklu ortam desteği sağlandığında, Amerika Birleşik Devletleri tarihini öğrenmelerinde önemli farklılıklar oluşmuştur. İkinci hipotezde, öğrencilerin öğrenme farklılıkları düşünülmeyen çoklu ortam temelli eğitimin etkili üzerinde önemli farklılıklar vardır. Son hipotezlerde, ana dili İngilizce olmayan ve görsel anlatılarla iyileştirilme sağlanmayan öğrencilerin, Amerika Birleşik Devletleri tarihini öğrenmeleri üzerinde önemli farklılıklar vardır.

Mayer (1999), tarafından Santa Barbara'daki laboratuvarlarda çoklu ortam uygulamaları ile ilgili birçok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalarda, bir multimedya mesaj tasarımı diğeriyle karşılaştırılmıştır (bilgisayar ve kitap bazlı durumlar dahil). Mesaj bilimsel ya da matematiksel bir açıklama sağlamıştır. Öğrenciler konuya yabancı kolej öğrencilerinden seçilmiştir. Öğrencilerin, problem çözme transferi testleriyle değerlendirilerek puanları hesaplanmıştır. Bu puanları hesaplamak için iyi tasarlanmış multimedya sunumu alan grubun yaratıcı çözümlerinin ortalama sayısı, karşılaştırma grubunun yaratıcı çözümlerinin ortalama sayısına bölünmüştür. Bu oran bir yüzdeye çevrilmiştir. Öğrenim sırasında doğrudan hiçbir bilişsel süreç ölçütü alınmasa da, öğrencilerin problem çözme transferi performansları dolaylı olarak yapısal öğrenme ölçütü olarak kullanılmıştır. Orana göre, transfer bölümlerine yaratıcı cevaplar verme yapısal öğrenmenin klasik bir belirtisi olarak tespit edilmiştir.

Moreno ve Mayer (1999:793-800), tarafından yapılan “Multimedya Öğrenimde Görsel Sunumlar ve Çalışan Belleği Aşırı Yükleyen Durumlar” adlı araştırma ve ayrıntıları aşağıdaki gibidir: Bu çalışmanın amacı son zamanlarda çoklu ortam öğrenimi üzerinde yapılan ampirik çalışmaların incelenmesinden elde edildiği şekliyle bir seri

eğitsel tasarım ilkesi önermektir. İncelenen bütün çalışmalarda öğrencilere hem sözle hem de sözle olmayan tarzlarda görsel bilgiler sunulmuş ve bu çoklu ortam derslerinden elde ettikleri öğrenim kendilerine ekranda metinleri izlemek yerine benzer grafik ve animasyonların sunulduğu ve bilgileri dinlemeleri sağlanan öğrencilerin öğrenimleri ile karşılaştırılmıştır. Bu inceleme makalesi için özellikle önemli olan nokta, farklı mod ve modalitelerin bileşkelerinin (mesela görsel-sözle materyallerin -örneğin bir metin- veya işitsel-sözle materyallerin -mesela anlatımın- görsel olan fakat sözle olmayan materyallerle birleştirilmesinin -mesela grafikler, videolar ya da animasyonlar) öğrencilerin bilimsel açıklamaları anlayışlarını ne şekilde etkilediğidir.

Bahsedilen tüm çalışmalarda öğrenciler, çoklu ortam sunumlarını izledikten sonra ne anladıklarını ve hatırladıklarını ölçmeyi amaçlayan bir seri testi tamamlamıştır. Katılımcılara hatırlayabildikleri her şeyi yazmaları söylenmiş (hatırlama testi), animasyonun kısımlarını isimlendirmeleri (eşleştirme testi) ve öğrendikleri şeyleri yeni problemlerin çözümüne uygulamaları kendilerinden istenmiştir (transfer testi). Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak iki tasarım ilkesi öne sürülecektir ki bunlar da dikkatin farklı yönlere/tarzlara yönlendirilmesi ilkesi ve modalite ilkesidir. Dikkatin Farklı Yönlere Dağılmaması Gerektiği İlkesi: Animasyonlardan öğrenilenleri daha da artırmak için sunulacak sözle bilgiler öğrencilere nasıl verilmelidir: konuşma şeklinde işitsel olarak mı yoksa ekranda metinde okunacak şekilde görsel olarak mı? Bu soruya cevap vermek için Mayer ve Moreno öğrencilere, karmaşık bir sistemi (şimşegin oluşumu ya da arabanın fren sisteminin işleyişi gibi) gösteren bir animasyonu iki türü seyrettirmiştir: AN grubunda animasyonun yanında anlatım, AT grubunda ise animasyonun yanı sıra ekranda izlenecek metin eşliğinde öğretim uygulanmıştır.

AT grubuna yapılan uygulamada ise öğrenciler hem animasyonu hem de animasyon yanında ekranda görülen metni görsel işler bellekte temsil etmektedir. Görsel olarak sunulan metnin bir parçası sonunda işitsel görsel bellekte kullanılacak akustik bir modaliteye dönüştürülse de görsel işle belleğe aşırı yük binmesi ihtimali yüksektir. AT grubundaki öğrenciler tüm girdi bilgilerini (en azından ilk safhada) görsel işler bellekleri yoluyla işleme koymak durumundadır. Öğrencilerin görsel bilgi işleme alanındaki sınırlı kaynakları göz önünde bulundurulursa hem resimli hem de sözle bilgiyi sunmak için sadece görsel modalite kullanmanın öğrenci için aşırı yük durumuna yol açacağı

görülecektir. Eğer öğrenciler tüm dikkatlerini ekrandaki metne yönlendirirlerse animasyondaki önemli imajların (görüntülerin) bir kısmını kaçırabilirler. Fakat tüm dikkatlerini animasyona yönlendirirlerse de ekrandaki metnin bir kısmını kaçıracaklardır. AT grubundaki öğrenciler birbirleriyle ilişkili resimli ve sözel temsilleri işler belleklerinde aynı anda tutamayacaklarından bu iki temsil arasında bağlantı kurmakta daha çok zorlanacaktır. AN grubu için gelen animasyon ve anlatım başlangıçta çalışan belleğin farklı yerlerinde tutulur (Şimşek,2006: 50).

Şahin (2000), tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan teknoloji temelli çoklu ortamın etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çoklu ortam kullanılan grupla geleneksel yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Deneysel yöntem kullanılan araştırmada veriler başarı testi, kişisel bilgiler formu ve her iki grupta da yapılan gözlemler ile elde edilmiştir. Araştırma 1999-2000 eğitim yılında Karadeniz Ereğli’de Gazi İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri arasında yapılmıştır. Toplam 49 öğrenci araştırmanın deneklerini oluşturmuştur. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamla öğretim yapan sınıftaki öğrencilerin başarılarının geleneksel öğretim gören gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bazı kişisel değişkenlerle birlikte çoklu ortamın başarıyı açıklama gücü incelendiğinde başarıyı açıklayan değişken çoklu ortam olmuştur.

Ruzzo (2000), bilgisayar destekli eğitimin, birinci elden kaynak belge sağlamasına yönelik bir bakış açısı sağlamaya yönelik araştırmasında oluşturmacı yaklaşım ve tarihi araştırma yoluyla öğrencilerin önemli kaynak belgeleri analiz yoluyla tarih öğrenmelerini amaç edinmiştir. Araştırmaların tarihi belgeleri değerlendiren ve bilgiyi bu belgelerden alan öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hafızalarında tutabildiklerini ortaya koymalarından yola çıkan araştırmacı farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin tarihi belgeleri tahlil etmesi için bilgisayarın önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada, birinci elden kaynakları analiz etmeye yönelik programların benzer ve farklı yönlerini belirlemeye çalışılmıştır.

Tabbers, Martens, Merrienboer (2000)’in yaptığı çalışmada, çoklu ortam öğretimlerinin aşırı yüklenmesi azaltmak, dikkat dağınıklığını önlemek ve hangisinin daha etkili olduğunu bulmak için metni işitsel olarak sunma durumlarını iki yolla

karşılaştırılmıştır. Bu amaçla metnin şeklini ve görsel ipuçları kullanarak çoklu ortam öğretimleri geliştirmiş ve dört farklı durumu karşılaştırılmışlardır:

- Birinci durumda yazılı metinler yer almış, diyagramda ipuçları verilmemiştir.
- İkinci durumda yazılı metinler yer almış, diyagramda ipuçları verilmiştir.
- Üçüncü durumda seslendirilmiş metinler yer almış, diyagramda ipuçları verilmemiştir.
- Dördüncü durumda seslendirilmiş metinler yer almış, diyagramda ipuçları verilmiştir.

Bilişsel yüklemeye teorisinden esinlenerek ortaya çıkarılan iki hipotez de işitsel metinle birlikte verilen diyagramın da aşırı bilişsel yüklemeyi azalttığı görülmüştür.

Diyagrama eklenen görsel ipuçları görsel araştırmayı engellemiş ve aşırı bilişsel yüklemeyi (dikkat dağınıklığı etkisi) azaltmıştır. Buna göre seslendirilmiş metinlerin verildiği ve ipuçlarının yer aldığı durumda aşırı bilişsel yüklemeye en düşük seviyede olmuştur. Yazılı metinlerin verildiği ve ipuçlarının olmadığı durumda ise aşırı bilişsel yüklemenin en fazla olduğu tespit edilmiştir.

Moreno, Mayer, Spires ve Lester (2001) gerçekleştirdikleri beş deneyden oluşan araştırmalarının dördüncü deneyinde botanik konusunun öğretiminde çalışma ekranında içeriğin yanında imgesel bir kişinin ekranda konuyu aktarmasının öğrenmeye katkısını incelemişlerdir. 64 üniversite öğrencisinin yer aldığı araştırmada öğrenciler imgesel kişi+yazılı metin ile öğretim alan, imgesel kişi+anlatım ile öğretim alan, sadece metin ile öğretim alan ve sadece anlatım ile öğretim alan grup olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Grupların tamamında verilen içerik sistem hızında ilerlemiş ve içeriğin aktarımı yaklaşık 26 dakika sürmüştür. Çalışmanın beşinci deneyinde ise imgesel görüntü yerine gerçek bir insan yüzünün video görüntüsü kullanılarak dördüncü deneye benzer bir tasarım yapılmış ve gerçek bir insan yüzünün video görüntüsünün konuyu aktarmasının öğrenmeye katkısı incelenmiştir. Bu deneyin katılımcılarını ise 79 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Dördüncü ve beşinci deneylerin sonucunda öğrencilerin, içerik anlatımla sunulduğunda yazılı metinle sunumuna göre daha iyi performans gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmada konu aktarım ekranında konuyu aktaran kişinin bulunması öğrencilerin test performanslarını etkilememiştir.

Fan ve Orey (2001), yapısalcı yaklaşım ilkelerine göre tasarlanmış sanat eğitimi dersinde çoklu ortam kullanımının etkilerini incelemiştir. Araştırmacılar dersin temel içeriğinin yazılı materyallerden oluşmasından ötürü öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini incelemeye çalışmışlardır. Araştırmacıların çoklu ortam yazma projesini uygulamalarından sonra öğrencilerin yazma becerilerinde dikkate değer bir gelişme gözlemlenmiştir.

Sezgin (2002), İkili Kodlama Kuramı'na dayalı olarak hazırlanan çoklu ortam ders yazılımının Fen Bilgisi öğretimindeki akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi konulu araştırma ortaya koymuştur. Konu ile ilgili animasyonlar bulunan ders yazılımıyla yapılan öğretimi ve yine aynı kurama dayalı, konu ile ilgili resimler bulunan ders yazılımıyla yapılan öğretimi, geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle yapılan öğretimle karşılaştırarak bunların akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 2000-2001 öğretim yılının ikinci yarısında, Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan Mimar Kemal İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Birinci deney grubu konuyla ilgili animasyonlardan oluşan yazılımla çalışırken, ikinci deney grubu konuyla ilgili resimlerden oluşan yazılımla çalışmıştır. Yazılımlar araştırmacı tarafından bu araştırma için temelde ikili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim, geleneksel-öğretmen merkezli olarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, deney gruplarıyla kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme düzeyleri ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularıyla ilgili bir diğer önemli bir nokta da deney grupları arasında son-test akademik başarı puanları ve öğrenme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak son-testten 14 gün sonra yapılan kalıcılık testi akademik başarı puanları ve öğrenme düzeyi puanları arasında birinci deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmasıdır.

Sezgin ve Köymen (2001), "İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Çoklu Ortam Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi" adlı araştırma ortaya koymuştur. Fen Bilgisi 4. Sınıf Elektrik ünitesinin, İkili Kodlama Kuramı'na (Dual Coding Theory) dayalı bilgisayar destekli olarak yapılan öğretim ile aynı konuda geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle yapılan öğretimi karşılaştırılmıştır. Öğretimlerin akademik başarı, öğrenme düzeyleri ve kalıcılığa etkisini belirlemeye

çalışmıştır. Sonuç olarak, deney grubunun hem toplam, hem de bilgi ve kavrama düzeylerine göre akademik başarılarının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Moreno (2001: 248-250), “Multimedya Öğretimde Öğrenci Merkezli Yaklaşım” adlı araştırmasında, şu sonuçlara varmıştır: Mevcut araştırmaya göre araştırma prensiplerine dayalı öğrenci merkezli bir yaklaşım tasarıma yansıtılmadığı sürece, bir sistemin nasıl çalıştığına dair bir multimedya sunumu öğrencilerin açıklamayı anlayacağını garantilemez. Bir bilişsel multimedya öğrenim teorisine göre (Moreno ve Mayer, 2000a), öğrenci geçerli kelime ve imgeleri seçip, bunları sözlü ve görsel modeller halinde düzenleyip, bu modellerin öğelerini birleştirdiğinde aktif öğrenme gerçekleşir. Seçim süreci güçlendirilmek istenirse, multimedya sunumları kelime ya da ses şeklinde ekstra gereksiz bilgi içermemelidir. Düzenleme süreci güçlendirilmek istenirse multimedya adımları sırayla vermeli ve hem görsel hem sözlü bilgiyi açık ve net bir şekilde sunmalıdır. Birleştirme süreci güçlendirilmek istenirse, uygun görsel ve işitsel çalışan bellek kaynakları kullanan modaliteler kullanılarak, multimedya sunumlar kelime resimleri eşzamanlı sunmalıdır. Araştırma programındaki en büyük ilerleme, çalışan bellek yüklemesini minimize eden ve anlamlı öğrenmeyi artıran görsel ve sözlü bilgi sunumlarına uygun teknikleri tanımlamasıdır. Doğrudan çıkarılan anlam açıktır: Multimedya öğrenme yöntemleri tasarlarken özellikle eğer görsel ve sözlü bilgi eşzamanlı sunuluyorsa, kelimeleri görsel değil işitsel olarak sunun ve dersin ana mesajıyla alakalı değilse ekstra sesler eklemeyin. Kısa ve öz bir multimedya açıklama öğrencinin tutarlı zihinsel tasvir yapılandırmasını sağlar, yani anahtar noktalara odaklanmasını ve onları işe yarar şekilde zihninde düzenlemesini sağlar.

Sezgin ve Köymen (2002), ilköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi dersinin elektrik ünitesinde, İkili Kodlama Kuramı’na dayalı bilgisayar destekli olarak yapılan öğretim ile aynı konuda geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle yapılan öğretimi karşılaştırarak öğretimlerin akademik başarı, öğrenme düzeyleri ve kalıcılığa etkisini belirlemeye çalışmıştır. Sonuç olarak, deney grubunun hem toplam, hem de bilgi ve kavrama düzeylerine göre akademik başarılarının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Ocak ve Ocak (2002) “Bilgisayar Destekli Ders Sunumun Sınıf Öğretimine Ek Olarak ve Sınıf Öğretiminden Bağımsız Olarak Canlılar Çeşitlidir Ünitesinde Akademik Başarı ve Kalıcılığı Etkileme Düzeyi” adlı araştırma üzerine önemli bulgular elde etmiştir. İlköğretim okulu dördüncü sınıf Fen Bilgisi Öğretim Programında yer alan “Canlılar Çeşitlidir” ünitesinde, bilgisayar destekli sunumun sınıf öğretimine ek olarak ve sınıf öğretiminden bağımsız olarak kullanılması ile yapılan öğretim ile geleneksel öğretmen merkezli olarak yapılan öğretim arasında fark olup olmadığını test etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini bir MLO olan Erzurum Kültür Kurumu İlköğretim Okulu dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Yansız bir seçimle üç sınıftan birisi kontrol grubu ikisi ise deney grubu olarak belirlenmiş ve uygulanan son testle grupların hazırbulunuşluk düzeyi tespit edildikten sonra, araştırmaya hazırbulunuşluk düzeyleri birbirine yakın her sınıftan 20 öğrenci alınmıştır. Yapılan öğretim süreci sonunda öğrencilere son test ve aradan geçen bir ay sonunda da kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar destekli sunumun, sınıf öğretimine ek olarak kullanıldığı öğretime katılan grup lehine anlamlı çıktığı tespit edilmiştir.

Altınışık ve Orhan (2002), ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, çoklu ortamın, öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmanın denekleri, Şişli Terakki Vakfı Okulları ilköğretim 1999-2000 öğretim yılında yedinci sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test ve ön tutum, son test ve son tutum testlerinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alınarak ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön tutum ve ön test puanları kontrol altına alınarak, son tutum ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse karşı tutumu üzerinde, geleneksel öğretime göre bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Toth (2002), öğretmenlerin içinde bulunduğu grupta çoklu ortam kullanılmasının tanımlanması, eğitim amaçlarını yürütmeye çoklu ortam kullanımı için öğretmenleri motive eden faktörlerin belirlenmesini amaçladığı çalışması için Oneide özel okulundan öğretmenlerle çalışmıştır. Bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır: Birinci aşamada çoklu ortamın gelişimi ve kullanımı hakkında bilgiler toplanan bir anket kullanılmıştır.

Araştırmanın bu bölümüne 46 öğretmen katılmıştır. İkinci aşamada öğretmenleri sınıfta çoklu ortam kullanmaya motive eden faktörleri belirlemek için çoklu ortam kaynaklarını en çok kullanan yirmi bir kişiden beşiyle görüşülmüştür.

Birinci aşamanın bulgularına göre, öğretmenlerin % 64'ü sınıf içinde eğitim yazılımlarını, % 47'si ise İnterneti bu amaçla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendi oluşturdukları çoklu ortam kaynaklarından çok, bir grup ya da başka biri tarafından hazırlanan veya ticari amaçla yapılmış çoklu ortam kaynaklarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

İkinci aşamanın bulgularına göre, öğretmenler çoklu ortamın çok güçlü bir araç olduğuna inandıklarını, çoklu ortam kaynaklarına önem verildiğinde çoklu ortam araçları geliştirmeye ve kullanmaya eğilimli olacaklarını ifade etmişlerdir.

Charoen (2002), modüler donanım parçalarının nasıl birleştirildiğini animasyonlu, üç boyutlu görseller gibi grafiklerle birleştirerek anlatan Tooltrain adlı çoklu ortam programının sanayi teknolojisi eğitiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini test etmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Northern Iowa Üniveristesi sanayi teknolojisi programı öğrencileri oluşturmuştur. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılan bu araştırmada ön test uygulandıktan sonra kontrol grubuna üç saat boyunca anlatım yöntemiyle modüler donanım dizaynı teorileri ve içeriği anlatılmıştır. Deney grubu ise Tooltrain programını kullanarak içeriği öğrenmeye çalışmıştır. Tooltrain programını kullanan deney grubundaki öğrencilerin konuya yönelik akademik başarıları anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca Tooltrain kullanılan deney grubunun konuyu öğrenmek için harcadığı zaman kontrol grubundan daha az olmuştur. Bu araştırma ışığında Tooltrain interaktif çoklu ortam eğitim programlarının modüler donanım dizaynı için etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Mayer ve Moreno (2003), yaptıkları araştırmalar ışığında, yukarıdaki şekilde özetlenmeye çalışılan, insan beyninin nasıl çalıştığına ilişkin üç varsayım üzerinde durmaktadırlar. Bunlar ikili kanal, sınırlı kapasite ve etkin işleme varsayımlarıdır. İkili kanal, bilgi işleme süreçlerinde görsel ve sözel iki ayrı algı kanalı bulunduğu anlamına gelmektedir. İşitsel/sözel (auditory/verbal) kanalda, işitsel ve sözel olarak gelen bilgiler

işlenmekte ve görsel (visual/pictorial) kanalda ise görsel ve resimsel bilgiler işlenmektedir. Sınırlı kapasite, aynı anda görsel ve sözel kanalların ayrı ayrı işleyebileceği bilginin sınırlı olması anlamına gelmektedir. Etkin işleme, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan görsel ve sözel kanaldaki bilgi işleme sürecinin önemini vurgulamaktadır (Şimşek, 2006:42).

İlter (2003), “Bilgisayarın Yabancı Dil Öğretim Sınıflarında Yazma Becerisi Gelişimine Katkıları Nelerdir? ” adlı çalışmasında bilgisayarla yabancı dil eğitiminin bilgi ve teknoloji çağında kaçınılmaz bir gerçek olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin ilkokuldan başlayarak anadilinde edindiği tüm becerileri yabancı dil eğitiminde de edinirken teknolojik araçlardan yararlanılması gerektiği dile getirilmiştir.. Sınıf ortamında yazma becerisine yönelik edinilen bilgilerin doğal bir ortama taşınabilmesinin ancak internet ve elektronik ileti sayesinde olabileceğini vurgulanmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğretimi sınıflarında aldıkları yazma becerisine yönelik kurallar ve kavramları edindikten sonra bilgisayar yolu ile edindiklerini doğal ortamlara taşıyarak uygulama yapılabilirse öğrenme sürecinin daha hızlı ve sürekli olabileceği ifade edilmektedir. Öğrencinin sınıf ortamında edindiği yazma becerisine yönelik kurallar ve kavramları uygulama şansını elde edemezse öğrenilenlerin sınıfta kalıp kolayca unutulacağını belirtmiştir.

Aldağ ve Sezgin (2003)’in “Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı Ve Bilişsel Model” adlı çalışmaları, Paivio tarafından oluşturulan İkili Kodlama Kuramı ve Mayer tarafından oluşturulan Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Model, çoklu ortam uygulamalarına kuramsal bir çerçeve oluşturmaktadır. Uzun yıllar süren araştırmalar sonucunda Mayer, çoklu ortam tasarımlarına rehberlik edecek çeşitli ilkeler belirlemiştir. Bunlar; çoklu temsil ilkesi, özlülük/tutarlılık ilkesi, kanal ilkesi, aşırılık ilkesi, birliktelik ilkesi, bireysel farklılıklar ilkesidir. Çoklu ortam uygulamalarında İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model çerçevesinde yürütülen pek çok araştırma sonucu göstermiştir ki:

- Sayfa içerisindeki resimle ilgili açıklamalar veya etiketler resmin altında, üstünde veya üzerinde verilmelidir.
- Resim veya canlandırmaların yazılı metinlerle aynı anda verilmesi, bilişsel yüklemeye neden olmaktadır.

- Resim veya canlandırmalar işitsel biçimde açıklayıcılarla desteklenmelidir.
- Konu ile ilgili olmayan eklemelerden, süslemelerden kaçınılmalıdır.
- Birbiriyle ilgili olan sözcük ve resimler eşzamanlı olarak sunulmalıdır.
- Çoklu ortam özellikle konuyla ilgili ön bilgi yetersizliğinde daha etkili sonuçlar vermektedir. Aynı araştırmada bir tasarımın kalitesinin çok ortamlı olmasından kaynaklanmadığı, çoklu ortamın o çalışmada öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bunun yanında tasarımlarda yukarıdaki ilkelere uyulmasının, öğretme ve öğrenmenin daha etkili ve verimli olması olasılığını artırabileceği önerilmiştir.

Semerci (2003)'nin "Öğretim Amaçlı Bir Çoklu Ortam Yazılımı Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, araştırma çerçevesinde öğretim amaçlı bir çoklu ortam yazılımı geliştirilmiş ve geliştirilen bu yazılım 1998-1999 öğretim yılı Polis Akademisi son sınıf öğrencilerinden seçilen deney grubu üzerinde uygulanmıştır. Deneysel çalışmalar öncesi hem deney hem de kontrol grubuna ön test uygulanmıştır. Yazılım deney grubuna her öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde Polis Akademisi bilgisayar laboratuvarında uygulanmıştır. Kontrol grubu ise, geleneksel yöntemler eğitime devam etmiştir. Uygulamalar sonucu son test deney grubuna bilgisayar ortamında, kontrol grubuna ise yazılı materyal olarak sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulamalar neticesinde her iki grubun da son test basan puanları ön test puanlarından yüksek çıkmıştır. Ancak, deney grubunun erişim puanlarının kontrol grubunun erişim puanlarından anlamlı biçimde yüksek olduğu bu nedenle de geliştirilen çoklu ortam yazılımının Polis Akademisi öğrencilerinin başarılarını, araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde, önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Araştırma, polis eğitiminde öğretim amaçlı bilgisayar kullanımı konusunda gerçekleştirilmiş ilk deneysel çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır.

Yenice ve diğerleri (2003), "Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi" isimli araştırmalarında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programının hedeflerine ulaşma düzeyine bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çerçevede Fen Bilgisi Dersinde, dersin amaçlarını, içeriğini ve

özelliklerini daha işlevsel bir duruma getiren, öğretmene yardımcı ve dersi tamamlayıcı bir öğretim unsuru olan bilgisayar destekli öğretim yönteminin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunu, Aydın ilinde Yedi Eylül İlköğretim Okulunda 35 öğrenciden oluşan deney grubu ile 35 öğrenciden oluşan kontrol grubu olmak üzere iki 8. sınıf oluşturmuştur. Bilgisayar yazılımları uygun olarak belirlenen 8. sınıf “Genetik” ünitesi bilgisayar ortamında işlenmiştir. Ünitenin hedefleri kontrol grubuna geleneksel yöntemle, deney grubuna ise bilgisayar ortamında kazandırılmıştır. Gruplara ön ve son test uygulanmış ve sonuçlar “t” testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda fen bilgisi dersinin hedeflere ulaşma düzeyi, bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanan grubun lehine farklı bulunmuştur.

Yekta (2004), çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı uzaktan mesleki teknik eğitimin geleneksel mesleki teknik eğitime göre öğrenci başarısına etkisi konulu araştırmasını Meslek Yüksek Okullarının Endüstriyel Elektronik Bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel model ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, “Flip Floplarla Lojik Devre Tasarımı” konusunun öğretimi amacıyla dersler; deney grubunda web tabanlı öğretimle, kontrol grubunda da geleneksel öğretimle işlenmiştir. Başarıyı ölçmek için geliştirilen başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Başarı testi ile elde edilen bulgularla yapılan istatistiksel karşılaştırmalardan, web tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Akdağ ve Tok (2004), geleneksel öğretim ile Powerpoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisi konulu araştırmalarında yükseköğretim programında bulunan İngilizce dersinin öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemleriyle, bilgisayarda destekli Powerpoint sunum materyali ile yapılan öğretimin öğrenci erişimlerinde anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılı ikinci döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yürütülmüştür. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama, İngilizce dersinin okutulduğu birinci sınıf düzeyinden Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu iki bölüm öğrencileri seçilirken benzer niteliklere sahip olmalarına özen gösterilmiş ve

daha sonra seçkisiz yolla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri deney grubu, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencileri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma, deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna, sıfatlar ve zarflar konusu, projeksiyon aracıyla yansıtılan Powerpoint sunum materyali desteği ile işlenmiş, kontrol grubuna ise aynı konu geleneksel öğretim yolu ile öğretilmiştir.

Araştırma elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön test sonuçları arasında anlamlı farklılıkların bulunmaması; her iki grupta yer alan öğrencilerin uygulama başındaki giriş davranışlarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ($p<0.001$) bulunmuştur. Bu durum, etkisi araştırılan Powerpoint sunum materyal destekli öğretimin, öğrenci erişiminde, geleneksel öğretim yöntemlerinden çok daha fazla etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki ön test ve son test sonuçları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Şengün ve Turan (2004), “Coğrafya Eğitiminde Bilgisayar Destekli Ders Sunumunun Öğrenmedeki Rolünün Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, coğrafya eğitiminde bilgisayar destekli ders sunumunun öğrenmedeki rolünün öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü lisans öğrencilerinden toplam 140 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Verileri elde etmeden önce “Volkanizma ve Depremler” konusu bilgisayar destekli ders sunumu şeklinde işlenmiştir. Ders sunumunda, bilgisayar, datashow, Microsoft PowerPoint, Windows Media Play ACDSee Programları, resimler, şekiller, ses ve çeşitli animasyonlar kullanılmıştır. Ders sonunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Coğrafya Bölümü lisans öğrencilerine anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; coğrafya öğretiminde bilgisayar destekli ders sunumunun öğrenmeye etkisi, dersin daha çekici, anlaşılır ve kalıcı olma hali öğrenciler tarafından daha fazla olumlu olarak görülmüştür. Bilgisayar destekli ders sunusu hazırlamayı öğrenciler, bölüm öğretim elemanlarını ve kendilerini orta düzeyde yeterli görmüşlerdir. Ayrıca bilgisayar destekli ders sunumu, coğrafya konuları içinde fiziki coğrafya alanına daha çok uygun olarak görülmüştür.

Karabektaş (2004), teknoloji dersleri için öğrenci tutumlarının belirlenmesi konulu araştırmasında, teknoloji dersleri için öğrenci görüşlerinin alınması ve elde edilen sonuçlara göre eksikliklerin giderilip öğrenme ortamının zenginleştirilmesine yönelik öneriler sunmaya çalışmıştır. Bu amaçla, Sakarya Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Makine Eğitimi Bölümü 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile bir anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler t testi ve korelasyon analizi gibi istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir.

Sonuçta farklı sınıftaki öğrencilerin tutumları arasında bir anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca, öğrencilerin sadece klasik yöntemlerle yapılan öğretimde konuyu anlamada güçlük çektikleri, konuların anlaşılması için başka ders materyallerine ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bunun yanında sistem yapılarının teknoloji derslerinde iyi öğrenilmesi ile atölye uygulamalarında daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bilgisayar destekli öğretimin teknoloji dersleri için gerekli olduğu, bilgisayar destekli öğretim bile olsa konunun bir kez öğretmen tarafından anlatılması gerektiği gibi görüşler elde edilmiştir.

Kert ve Tekdal (2004), alan yazındaki tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanmış çoklu ortam ders yazılımının lise düzeyi fizik öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi çalışmasında alan yazında yer alan on altı kuramsal tasarım ilkesine dayalı olarak hazırlanan bir öğretimsel bilgisayar yazılımının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Bu amaçla hazırlanan yazılımın seçilen öğrenci grubu tarafından kullanımı sağlanmış ve akademik başarılarındaki farklılıklar kalıcılık düzeyleri de dahil olmak üzere araştırılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, klasik öğretmen merkezli öğretimin yapıldığı bir okul ortamında, bilgisayarlı eğitim yazılımı hazırlama konusundaki kuramsal temelde 16 ilkeyi kullanarak, öğrencinin; izleyici konumundan, uygulayıcı ve yönlendirici konuma geçmesini sağlayacak benzeşimler desteğinde düzenlenen bir eğitim yazılımının, öğrencinin akademik başarısında meydana getirebileceği değişikliğin incelenmesidir. Araştırma 2003-2004 öğretim yılı 2.döneminde Mersin 75. Yıl Anadolu Öğretmen Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. 9. sınıflarından iki şube yansız olarak seçilmiştir. Bu şubelerden biri kontrol diğeri deney grubunu oluşturmuştur. Sınıflarda 24'er öğrenci bulunmaktadır. Gruplar fizik dersi ön test akademik başarı oranına göre eşitlenmişlerdir. Yazılım 9. sınıf fizik dersi elektrik ünitesinin 4 konu başlığı için hazırlandığından

kullanım süreci 6 ders saatine yayılmıştır. Araştırmanın sonucunda hazırlanan yazılım desteği ile çalışan öğrencilerin akademik başarı testlerinde klasik yöntemle derse devam eden öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Brünken, Plass ve Leutner (2004) iki deneyden oluşan araştırmalarının birinci deneyinde öğrenme materyalinin resim ve anlatım (görsel-işitsel) ile sunumunun, resim ve yazılı metin (sadece görsel) ile sunumuna göre fonolojik bilişsel kapasiteyi daha çok kullanıp kullanmayacağını araştırmışlardır. Birinci deneyin katılımcılarını 10 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Birinci deneyde kullanılan öğretim materyali dolaşım sistemi konusunda, sistem hızında ilerleyen yapıda ve 15 dakika uzunluğundadır. Araştırmacılar, ikinci deneyde öğrenme materyalinin resim ve anlatım ile sunumunun arka planına çekici bir müzik eklendiğinde fonolojik bilişsel yükün artıp artmayacağını araştırmışlardır. İkinci deneyin katılımcılarını 10 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. İkinci deneyde kullanılan öğretim materyalleri tarih konusunda, sistem hızında ilerleyen yapıda ve 15 dakika uzunluğundadır. Araştırmada bilişsel yük ikincil görev yöntemi ile ölçülmüştür. Bu ikincil görev, öğrenme sürecine eş zamanlı olarak yerine getirilmesi gereken basit bir işitsel uyarıcının tespit edilmesi görevidir. Araştırmanın iki deneyinin sonucunda da sunum türü etkisi doğrulanmıştır. Bir başka deyişle görsel-işitsel grup sadece görsel grubuna göre daha başarılı olmuş ve daha az bilişsel yüklenmiştir.

Ginns (2005) grafiksel enformasyonun görsel olarak sunulması ve bununla ilişkili metinsel enformasyonun işitsel olarak sunulması anlamına gelen sunum türü ilkesi ile ilgili araştırmaları incelemiştir. Meta-analiz yöntemi kullanılarak 43 deneysel çalışmanın incelendiği araştırmada üç hipotez test edilmiştir. Bu hipotezler: (1) Öğretim materyalinin metinsel enformasyon için işitsel (anlatım) şekilde ve grafiksel enformasyon için görsel (illüstrasyon, çizelge, animasyon vb.) şekilde birleşimi ile sunumu, tüm enformasyonun görsel bir formatta (yazılı metin+animasyon vb.) sunumundan daha etkilidir. (2) Bu etkinin gücü öğretim materyalinin öge etkileşiminin düzeyi ile değişmektedir. Yüksek öge etkileşimli materyallerde etki güçlüdür. (3) Araştırmanın üçüncü hipotezine göre sunum türü etkisinin gücü sunum hızı ile değişmektedir. Sistem hızında ilerleyen materyaller güçlü etki oluşturmakta, öğrenen hızında ilerleyen materyaller ise daha küçük etki oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre grafik ve anlatım kullanan öğretim materyallerinden öğrenen öğrenciler, grafik ve yazılı metinden öğrenen öğrencilerden

daha iyi performans göstermişlerdir. Ancak sunum türü etkisi öge etkileşimi ile değişiklik göstermektedir. Yüksek öge etkileşimli materyallerde, düşük öge etkileşimli materyallere göre daha büyük etki görülmüştür. Sunum türü etkisi sunumun hızı ile de değişiklik göstermektedir. Materyal sistem hızında ilerlediğinde, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine göre daha büyük etki görülmüştür. Öğrenen hızında ilerleyen materyallerde sunum türü etkisi ortadan kalkabilir veya tersine dönebilir. Araştırmada ortaya çıkan “yüksek öge etkileşimli materyallerde, düşük öge etkileşimli materyallere göre daha büyük etki görüldüğü” bulgusunun doğrulanması için öge etkileşimi etkisi konusunda daha çok çalışılması gerektiği önerisi dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenen hızında ilerleme ile ilgili farklı yaş grupları ve konu alanlarında üçüncü hipotezin doğrulanması için daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim olduğu ifade edilmiştir.

De Westelinck, Valcke, De Craene ve Kirschner (2005) çalışmalarında Mayer’in çoklu ortamlarla öğrenmenin bilişsel kuramının sosyal bilimler konu alanına genellenebilir derecesini araştırmışlardır. 190 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırma “Eğitim Bilimleri” dersinin bir parçası olarak yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan öğretim materyali öğrenme stilleri konusunda öğrenen hızında hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda çoklu ortamlarla öğrenmenin bilişsel kuramı tasarım ilkelerinin farklı konu alanlarına genellenebilirliği konusunda net bir yanıt bulunamamış ve çoklu ortam, uzamsal yakınlık ve sunum türü ilkelerinin sosyal bilimler konu alanına genellenebilmesine yönelik sorunların ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre görselleştirme yapmanın zor olduğu konu alanlarında geliştirilecek öğretim materyalleri için öğretim tasarımcılarının çoklu ortam tasarım ilkelerinin tamamını uygulayamayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada farklı konu alanlarında daha çok çalışmanın yapılması gerektiği önerilmektedir.

Morett vd. (2005), yön bulma ve harita kullanımının öğretiminde çoklu ortam araçlarının etkilerini test etmiştir. Araştırmaya katılan denekler simülatörden eşzamanlı, art arda veya tek olarak sunulan görsel ve sözel sürüş komutlarıyla çalıştılar. Çalışılan konulara ait bilgilerin geri çağırılması için hafıza testleri uygulanmıştır. Sözel anlatım komutlu çift boyutlu materyaller ve görsel harita kullanımı hatırlama testlerinde, yol bulmada ve hedefe ulaşmada yalnızca şekil kullanımına göre ciddi bir performans artırımını meydana getirdi. Yalnızca harita kullanımı ulaşılacak hedeflerin rotalarını bulmayı

kolaylaştırmıştır. Fakat simülatördeki farklı rotalarda seyretme yeteneğini geliştirmemiştir. Görsel ve sözel materyallerin eş zamanlı sunumda kullanılmaları ardışık sunumlarda kullanılmalarına kıyasla daha fazla hedefe ulaşmayı sağlamıştır. Bu sonuçlar, çoklu ortam öğretim materyallerinin; harita öğrenimi, yol bulma ve çoklu ortam öğrenim teorisi uygulamalarının bu yeni alana yayılmasını kolaylaştırabileceğini göstermiştir.

Westelinck vd. (2005), altı deneysel çalışmada, yazılı veya elektronik öğretim materyallerine grafik sunumlar eklemenin, bilgileri hafızada tutmaya ve diğer bilgilere aktarmaya katkısının olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışmalarda Mayer'in çoklu ortam öğrenmede bilişsel kuramının sosyal bilimler alanına ne derece genellenebileceği sorusu da cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları yazılı veya elektronik öğretim materyallerine grafik sunumlar eklemenin test performanslarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ve aşırı bilişsel yüklemeye neden olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Akkoyunlu ve Yılmaz (2005)'in "Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı" başlıklı çalışmalarında, Mayer'in Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme kuramını inceleyerek, bu kuramın kalıcı öğrenme ve destek öğretim materyalleri çoklu öğrenme ortamlarının tasarımında göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri açıklanmıştır. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005), bu konuda şunları belirtmişlerdir: Bilgi paylaşımının kolaylaşmasıyla bilgide hızlı bir artış yaşanmaktadır. Bilgideki bu hızlı artış, eğitimcileri yeni arayışlara yönlendirmiştir. Öğrencilere bilgi depolamak yerine, onlara gereksinimleri doğrultusunda bilgiye ulaşabilecekleri, bilgiyi kullanabilecekleri ve paylaşabilecekleri beceriler kazandıracak ortamlar hazırlanma gereği ortaya çıkmıştır. Böyle bir ortamda gereksinimleri ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınması; öğrenme ortamının öğrenci merkezli bir yapıda olması beklenmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenme ortamı, öğrenenlerin sorunlarına çözüm aradıkları, öğrenme hedeflerine götürücü birçok kaynak ve materyali barındıran, öğrenmenin oluşması için öğrenenin yaşantılar geçirmesini sağlayan ortamlardır. Kalıcı öğrenmelerin oluşması için de öğrenenin öğrenme ortamında geçireceği yaşantılar ön plana çıkmaktadır. Bu yaşantılar, öğrenen ile öğrenme ortamının etkileşimi ile oluşmaktadır. Öğrenenler için tasarlanan öğrenme ortamlarında birden fazla duyu organına hitap eden uyarıcılar (araç, gereç ve materyaller) ve bunların öğrenen ile etkileşimi söz konusu olmaktadır. Ayrıca, teknolojik ve bilimsel

gelişmelere paralel olarak değişen öğrenme/öğretme yaklaşımları çerçevesinde gündeme gelen öğrenen merkezli öğretim stratejisi, öğrenme ortamlarına da yeni bir çehre kazandırarak çoklu öğrenme ortamlarını gündeme getirmiştir. Çoklu ortamı, kısaca, bir materyalin resim ve metinle desteklenerek, farklı biçimlerde sunulması olarak ya da Smith'in (2002) de tanımladığı gibi metin, ses ve resmin (grafiğin) yazılımlar gibi, bir dijital ortamda kaynaştırılmasıyla oluşan enformasyon ortamı olarak ele alabiliriz. Öğrenenin, birden çok duyuyu hedef alan uyaranlar içeren çoklu öğrenme ortamlarında, daha etkili ve kalıcı öğrenmeler elde ettiği yapılan çalışmalar sonucunda da ortaya konmuştur (Menne ve Mene,1972, Baek ve Layne,1988, Raupers, 2000, Shepherdson, 2001, Sezgin,2002, Tsou, Wang, Tzeng, 2004). Bu noktada çoklu öğrenme ortamı tasarımının niteliği de incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili öğrenmeler sağlayacak şekilde tasarlanacak öğrenme ortamlarına, uygulamada bir çerçeve çizen Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramının, dayandığı ilkeler ve sunduğu kurallar ile etkili bir öğrenme ortamı hazırlamamızda bize yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Arıcı ve Yekta (2005)'nin "Mesleki ve Teknik Eğitimde Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı çalışmalarında, genel amaç doğrultusunda, Meslek Yüksek Okullarının Endüstriyel Elektronik Bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın deney deseni öntest-sontest kontrol grup modelinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini, 15 deney grubu ve 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, "Flip Floplarla Lojik Devre Tasarımı" konusunun öğretimi amacıyla dersler; deney grubunda web tabanlı öğretimle, kontrol grubunda da geleneksel öğretimle işlenmiştir. Başarıyı ölçmek için geliştirilen başarı testi öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Başarı testi ile elde edilen bulgularla yapılan istatistiksel karşılaştırmalardan, web tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Altınışik ve Feza (2005)'nin "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmasında, ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, çoklu ortamın, öğrenci başarısı ve derse karşı tutumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel

yöntem kullanılarak çoklu ortamda ders gören grupla, bu ortamın kullanılmadığı grup karşılaştırılmıştır. Araştırmanın denekleri, Şişli Terakki Vakfı Okulları İlköğretim 1999-2000 öğretim yılında yedinci sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test ve ön-tutum, son test ve son-tutum testlerinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alınarak ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön-tutum ve ön test puanları kontrol altına alınarak, son-tutum ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse karşı tutumu üzerinde, geleneksel öğretime göre bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Aslan (2006) tarafından yapılan “Çoklu Ortam Tasarımında Paralellik Düzeyinin Öğrenme Süresi, Başarı Ve Transfer Becerilerine Etkisi“ adlı yüksek lisans tez çalışmasında, çoklu ortamlarda paralellik düzeyinin öğrenme süresi, başarı ve transfere etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın deneysel işlemleri 2005-2006 öğretim yılı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinden toplamda 60 öğrenciyle yapılan uygulama sonucunda değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma ders dışı etkinlik olarak sürdürülmüş ve bilgisayarda Excel programı formülleri üzerinde 40 dakikalık 4 ders saati süresi içinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri ön test, son test, transfer testi ve uygulama sürelerinden elde edilmiştir. Tek değişkenli (ANOVA) varyans analizi sonuçlarından yararlanılarak yorumlanan bu çalışmada, birinci düzey paralellik ile sanal paralellik arasında bulunmuş olan farklar; öğrenmede sanal paralellik düzeyinin başarısının ve transfer becerilerinin en yüksek iken harcanan sürenin ise en fazla olduğu yönünde yorumlanabilmiştir.

Arslan (2006), “Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim” adlı yüksek lisans tez çalışması sonucunda; bilgisayarın sosyal bilgiler dersinde aktif olarak kullanımının, öğrencilerin derse zihinsel olarak daha hazır olma, derse zengin materyal sağlama, bilgisayar destekli öğretimin bireysel öğrenmeyi destekleme ve öğretmene rehberlik misyonu yüklemeye gibi getirilerinin olduğu sonucuna varmıştır.

Gültekin (2006), çoklu ortama dayalı eğitim yazılımının programlama eğitiminde öğrenci başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma deseni olarak ön test son test deseni kullanılmış, kalıcılık için ise son test uygulamasından 20 gün sonra bir kalıcılık

testi uygulanmıştır. Kontrol grubuna (18 kişi) alışlagelmiş öğretim yöntemleri kullanılarak ders içeriği verilmiştir. Deney grubuna (16 kişi) ise araştırmacı ve konu alanı uzmanı tarafından geliştirilmiş çoklu ortama dayalı eğitim yazılımı uygulanmıştır. Bu yazılım, bilgisayar programlama dersi kapsamındaki temel kavramlar olan “Değişken”, ”Bellek”, “Operatör”, ”Program” gibi kavramları ve kavramlar arası ilişkileri bir problem durumu yardımıyla, çoklu ortam teknolojileri kullanarak verilmesini öngörmektedir.

Araştırma sonucunda programlama öğretiminde çoklu ortama dayalı eğitim yazılımının, alışlagelmiş öğretim yöntemine kıyasla öğrenci başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunduğu saptanmıştır. Yine bu araştırma göstermiştir ki ilk defa programlama eğitimi alan bireyler ile daha önceden formal veya informal olarak programlama eğitimi almış bireylerin ön test başarı puanları arasında fark bulunmuşken, son testte başarı puanları arasında bir fark gözlenmemiştir.

Van Gerven, vd., (2006) gerçekleştirdikleri araştırmanın ilk amacı konu dışı bilişsel yük miktarını azaltarak (öğretim materyalinin iki kanalla işlenmesini sağlayarak) gerekli olacak zihinsel çaba miktarının yaşla ilgili olası farklılıklarını ortadan kaldırmaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise katılımcıların çözeceği problemlerin farklı şekilde sunulması ile (blok halinde veya rastgele) konu ile ilgili bilişsel yükü artırmaktır. Araştırmanın katılımcılarını yaş ortalaması 23.3 olan 40 üniversite öğrencisi ve yaş ortalaması 65.1 olan 40 yetişkin oluşturmaktadır. 2x2x2 faktöriyel desene sahip araştırmanın bağımsız değişkenleri; yaş (genç, yaşlı), sunum türü (sadece görsel kanal, görsel+işitsel kanal) ve konunun sunuş durumudur (blok halinde, rastgele). Tüm formatların sistem hızında ilerlediği araştırmanın katılımcıları matematik konusunda karmaşık bir problemin çözümü için farklı formatlarda (sadece görsel kanal, görsel+işitsel kanal) eğitim almışlardır. Araştırmanın sonucuna göre dokuzlu likert tipi bilişsel yük ölçeği ile yapılan ölçümde her iki grupta da (resim+anlatım grubunda $X = 1.9$ ve resim+yazılı metin grubunda $X = 2.6$) düşük bilişsel yük meydana gelmiştir. Araştırmada görsel+işitsel kanalla (resim+anlatım) yapılan öğretimin sadece görsel kanalla (resim+yazılı metin) yapılan öğretime göre daha düşük bilişsel yük oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca resim+anlatım grubundaki öğrenenlerin transfer performansları ile resim+yazılı metin grubundaki öğrenenlerin transfer performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Taşçı (2006), biyoloji öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının öğrenme başarısına etkisi konulu çalışmasını ön test- son test kontrol gruplu deneysel bir desenle gerçekleştirmiştir. Bu amaçla resimler, çizimler, animasyonlar ve grafiklerden oluşan bir çoklu ortam CD'si Flash MX programı ile hazırlanmıştır. Ayrıca veri toplama aracı olarak konu ile ilgili bir başarı testi hazırlanmıştır. Çalışma evrenini Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu 2004-2005 akademik yılı hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada yabancı diller yüksekokulu Almanca hazırlık birimindeki toplam 117 öğrenciden rasgele belirlenen 58 öğrenci ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu 29 ve kontrol grubu 29 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: öğretimin çoklu ortam uygulamaları ile yapıldığı deney grubu, genel olarak ve bilgi, kavrama, uygulama düzeylerindeki hedef davranışlara ulaşma açısından, kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Çoklu ortam uygulamaları ile eğitimin gerçekleştirildiği deney grubunda, uygulama sonucunda başlangıca göre toplam puan, bilgi düzeyi, kavrama düzeyi ve uygulama düzeyi davranışlarda anlamlı bir fark olduğu ve uygulama sonrasında daha yüksek başarı puanı ortalamasına ulaşarak başarılı olduğu görülmektedir. Öğretimin geleneksel ve tamamen öğretmen merkezli olarak yürütüldüğü kontrol grubuna ait bulgular sonucunda ise toplam puanları uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark oluşturmuştur. Ancak bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışlar açısından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, uygulama öncesi ve sonrası bilgi düzeyi davranışlar arasında anlamlı bir fark oluşurken, kavrama ve uygulama düzeyi davranışlarda anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu sonuçlara göre çoklu ortam uygulamalarının genel başarı düzeyini daha çok artırdığı, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ise geleneksel yönteme üstün geldiği söylenebilir.

Demirel (2006), ilköğretimde görsel sanatlar eğitimi dersinde bilgisayar ve çoklu ortam ürünlerinin etkililiğini incelemeye çalışmıştır. 2005–2006 eğitim- öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desende bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. İki aylık deney sürecinde hazırlanan çoklu ortam destekli sanat eğitimi videoları deney grubuna verilmiş ve aynı başarı testi ile gruplar son-teste tabi tutulmuştur. Ön test son test arasında her iki grubunda sonuçları son test lehine anlamlı

bulunmuştur. Son-test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir.

Karadağ (2006), “Eğitim-Öğretim Sürecinde Bilgisayar kullanım Süresinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, dört grup oluşturularak bir ders boyunca on, yirmi, otuz ve kırk dakika bilgisayar destekli öğretim yapılmıştır. Gruplar arasında başarı farklılarında şu sonuçlara ulaşılmıştır; 20 dakika boyunca bilgisayarla ders anlatılan grup en başarılı grup olurken, 40 dakika boyunca bilgisayarla ders anlatılan grup en başarısız grup olmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinde bilgisayarın tüm ders boyunca değil, en fazla 20 dakika kullanılmasının eğitim-öğretime daha fazla katkı getireceği dolayısıyla da uygulamalarda 20 dakikanın üzerine çıkılmaması önerisinde bulunulmuştur.

Kılıç (2006),’ın “Çoklu Ortamlara Dayalı Öğretimde Paralel Tasarım Ve Görev Zorluğunun Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına Ve Bilişsel Yüklenmelerine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, çoklu ortamlara dayalı öğretimde paralel tasarım ve görev zorluğunun başarı ve bilişsel yüklenmeye etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümlerinde okuyan toplam 77 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Biri paralel, diğeri paralel olmayan olmak üzere iki ayrı çoklu ortam tasarlanmış ve öğrencilerin 38’i paralel, 39’u da paralel olmayan ortamda yer almıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına göre paralel ve paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin bilişsel yük puanları arasında paralel ortam lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çok kolay görevlerle, zor ve çok zor görevlerdeki bilişsel yük puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kolay görevlerle, zor ve çok zor görevlerdeki bilişsel yük puanları arasında fark da anlamlı bulunmuştur. Paralel grupta yer alan öğrencilerin genel başarı puanlarının, paralel olmayan grupta yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin her bir görev zorluk düzeyinden elde etmiş oldukları başarı puanları, yer aldıkları ortamın yapısına göre paralel grupta yer alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Paralel ortamda çalışan öğrencilerin genel başarı puanları, bilişsel yüklenme durumlarına göre farklılık göstermiştir. Ancak paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin genel başarı puanları, öğrencilerin bilişsel yüklenme durumuna göre farklılık göstermiştir. Paralel ortamda

çalışan öğrencilerin farklı görev zorluk düzeylerindeki başarıları, bilişsel yüklenme durumlarına göre sadece kolay görevlerde farklılaştığı gözlenmiştir. Paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin farklı görev zorluk düzeylerindeki başarıları bilişsel yüklenme durumlarına göre kolay, zor ve çok zor görevlerde farklılaştığı; öğrencilerin bilişsel yüklenme ve başarı puanlarına dayalı olarak hesaplanan haftalık etkililik puanlarının, paralel ortam lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sarıkaya (2006), etkileşimli çoklu ortam sistemlerinin tasarım süreçlerini incelemiş ve sanat eğitime katkılarını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla ilkököl ve okul öncesi sanat eğitimi derslerinde kullanılmak üzere etkileşimli bir eğitim CD'si hazırlamıştır. Bu CD Resim-İş E ğitimi Dersi içeriğinde yer alan "Renk Bilgisi" konusunda hazırlanmıştır.

Kılıç (2006), çoklu ortamlara dayalı öğretimde paralel tasarım ve görev zorluğunun başarı ve bilişsel yüklenmeye etkisini incelemiştir. Araştırmasının deneysel süreci 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümlerinde okuyan toplam 77 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Biri paralel, diğeri paralel olmayan iki ayrı çoklu ortam tasarlanmış ve öğrencilerin 38'i paralel, 39'u da paralel olmayan ortamda yer almıştır.

Araştırmada, 2x4 faktöriyel desen kullanılmıştır. Araştırmanın, başarı ve bilişsel yüklenme olmak üzere iki bağımlı değişkeni; ortam yapısı ve görev zorluk düzeyi olmak üzere iki de bağımsız değişkeni bulunmaktadır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına göre paralel ve paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin bilişsel yük puanları arasında paralel ortam lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çok kolay görevlerle, zor ve çok zor görevlerdeki bilişsel yük puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kolay görevlerle, zor ve çok zor görevlerdeki bilişsel yük puanları arasında fark da anlamlı bulunmuştur. Paralel grupta yer alan öğrencilerin genel başarı puanlarının, paralel olmayan grupta yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin her bir görev zorluk düzeyinden elde etmiş oldukları başarı puanları, yer aldıkları ortamın yapısına göre paralel grupta yer alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Paralel ortamda çalışan öğrencilerin genel başarı puanları, bilişsel yüklenme durumlarına

göre farklılık göstermemektedir. Ancak paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin genel başarı puanları, öğrencilerin bilişsel yüklenme durumuna göre farklılık göstermektedir. Paralel ortamda çalışan öğrencilerin farklı görev zorluk düzeylerindeki başarıları, bilişsel yüklenme durumlarına göre sadece kolay görevlerde farklılaşmaktadır. Paralel olmayan ortamda çalışan öğrencilerin farklı görev zorluk düzeylerindeki başarıları bilişsel yüklenme durumlarına göre kolay, zor ve çok zor görevlerde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin bilişsel yüklenme ve başarı puanlarına dayalı olarak hesaplanan haftalık etkililik puanları, paralel ortam lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Küçük (2006), tarafından yapılan “İlköğretimde Çoklu Ortam Ve Bilgisayar Kullanımının Gerekliliği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; Konya ili örneklem alınarak, eğitim alanında bilgisayar ve çoklu ortam kullanımının gerekliliğini ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmanın yapıldığı, alan yazın tarama ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, eğitimde, öğretmen merkezli klasik ders işleme yöntemlerinin yetersizliği ve teknoloji paralelinde, öğrenciyi merkez alan bilgisayar ve çoklu ortamın kullanıldığı ders işleme metotlarının kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Südor (2006), interaktif CD yoluyla yapılan müze eğitimi ile klasik gezi yoluyla yapılan müze eğitimi arasındaki olumlu ya da olumsuz farkları görebilmek ve interaktif CD yoluyla yapılan müze eğitiminin, ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Geleneksel müze eğitimi yansıtması amacıyla Ankara ili, Muazzez Karaçay İlköğretim Okulu, 6-A sınıfı öğrencilerinden 20 öğrenci seçilmiştir. İnteraktif CD yoluyla yapılan müze eğitimi yansıtması amacıyla ise yine aynı okulun 6-B sınıfından 20 öğrenci seçilmiştir. Araştırma verileri için öğrencilere 6 sorudan oluşmuş gezi ve CD gösterimi öncesi ön anket uygulanmıştır. Daha sonra gezi ve gösteri sonrası 6 sorudan oluşan son anket uygulaması yapılmıştır. Anketler incelendiğinde interaktif CD öğrencilerinin, diğer gruptaki öğrencilere göre özgüveninin daha yüksek olduğu, cevaplamalarındaki çeşitliliğin daha fazla olduğundan ve yanıtlama sürelerinin diğer gruptan daha kısa sürmesinden anlaşılmıştır.

Tutaysalgır (2006), öğrencilerin hem görme hem de işitme duyularına hitap eden çoklu ortam sunum programlarının öğrencilerin öğrenme performanslarına ve derse karşı

olan tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasını kontrol gruplu deneysel bir desenle gerçekleştirmiştir. Deney grubuna, çoklu ortam uygulaması, "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesinde yapılmıştır. Deney grubuna çoklu ortam sunum programı kullanılarak, görüntülü, sesli ve hareketli slaytlar hazırlanmış; projeksiyon aleti kullanılarak slaytlar görüntülenmiş ve bu şekilde ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı ünite klasik öğretim yöntemleri kullanılarak işlenmiştir. Araştırmanın bulguları, çoklu ortam kullanılarak ders işlenen sınıftaki öğrenci başarısı ile geleneksel yöntemler kullanılarak ders işlenen sınıftaki öğrenci başarısı arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur.

Çelik (2007), orta öğretim coğrafya derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini 2006–2007 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bilecik il merkezinde yer alan Anadolu Öğretmen Lisesi'nin dokuzuncu ve onuncu sınıflardaki dört şubeden 98 öğrenci oluşturmaktadır. Bu şubelerden dokuzuncu ve onuncu sınıfların birer şubesi animasyon yönteminin uygulandığı animasyon (deney) grupları, diğer ikisi geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarıdır. Elde edilen sonuçlar deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrenciler arasında coğrafya dersinin akademik başarı ve bilginin kalıcılığa olan etkisi yönünden animasyon grubu lehine istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Ayrıca animasyon grubundaki öğrencilerin animasyon yönteminin uygulanmasıyla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Dutke ve Rinck (2006), çoklu ortam öğretim modelinden nesnelere mekansal düzenlemelerinin öğrenimi ilgili araştırmalarında 96 katılımcı ile beş nesnenin her birinin mekansal düzenlemelerini incelemiştir. Bu incelemeden sonra katılımcılara hem kelime çiftleri veya resim çiftleri hem de kelime veya resimlerden oluşan testler uygulanmıştır. Ek olarak, katılımcılar sözel ve görsel hafıza kapasitelerine göre dört gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: resimlerle veya kelimelerle temsil edilen nesnelere bakılmaksızın, nesne çiftlerini tamamlanmış mekânsal düzenlemelerle birleştirmek, bu çiftleri değerlendirmekten daha fazla hafıza kaynağına ihtiyaç duyar. Farklı kaynaklardan olan elemanları birleştirmek, sadece resmedici elemanları birleştirmekten daha fazla hafıza kaynağı gerektirir. Bu sonuçlar hafıza kapasitesindeki, bilişsel

yüklemedeki ve çoklu ortam destekli öğrenme görevlerinin tasarımı içindeki bireysel farklılıklara göre tartışılmıştır.

Antonietti ve Giorgetti (2006), bilgisayar destekli çoklu ortam öğretim araçlarının psikolojik korelasyonları hakkındaki düşünceler, çoklu ortam öğreniminin motivasyonel ve duygusal görünüşleri, öğrenme sürecinde takip edilecek stratejiler, ihtiyaç duyulan zihinsel yetenekler ve düşünme şekli, bilişsel faydalar ve neticeler ile ilgili araştırmalarında konu ile ilgili verileri anaokulunda, ilkokulda ve ortaokulda çalışan 272 öğretmenden elde etmişlerdir. Araştırmanın değerlendirme safhasında cinsiyet ve çoklu ortamla ilgili önceki tecrübeler hesaba katılmıştır. Anketi cevaplayanlar çoklu ortamın çok sayıda önemli öğretim fırsatı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgularında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Okul seviyesindeki farklılıklar, disiplin sahası ve çoklu ortam araçları ile doğrudan tecrübeler öğretmen görüşlerini etkilemiştir.

Ioannou vd. (2007), sosyal bilimler öğretiminde çoklu ortama dayanan öğretim materyali kullanımının öğrencilerin dünya meselelerini öğrenmelerini geliştirmede, sosyal araştırmalara ilgilerini arttırmada, öğretim etkinliğine karşı pozitif tutum oluşturmada metin temelli materyallerden daha etkili olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma orta düzey okullardaki müfredata yerleştirilen web tabanlı uluslararası müzakerelerin simülasyonu olan GlobalEd projesi içerisinde yapılmıştır. Bu araştırmanın deneysel deseninde çoklu ortam grubuyla metin grubu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çoklu ortam kullanımı metin kullanımına göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Buna rağmen çoklu ortamda yer alan öğrenciler metin grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla bilgi edinmiş, öğretim etkinliğine karşı daha etkili tutum geliştirmiş, ek olarak daha fazla materyal kullanmıştır.

Arkün (2007) tarafından yapılan “Addie Tasarım Modeline Göre Çoklu Öğrenme Ortamı Geliştirme Süreci Ve Geliştirilen Ortam Hakkında Öğrenci Görüşleri Üzerine Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında, ilköğretim 4. sınıflara yönelik olarak, sütun grafiği konusunda bir çoklu öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Çalışmada ADDIE kapsamında, geliştirilen ortamın tasarım süreci anlatılmış, ayrıca geliştirilen ortamın erişime etkisine bakılmıştır. Bunun yanı sıra ortamla ilgili nitel ve nicel yollarla öğrenci görüşleri toplanarak incelenmiştir. Araştırma grubunu, 50 kız, 35 erkek olmak üzere 85 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Geliştirilen çoklu ortam materyali

bilgisayara yönelik olduğundan uygulama bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ortamın erişiyeye etkisini ölçmek için ön test – son test uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerine dair verileri toplamak içinse hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli sorular içeren bir anket uygulanmış, ayrıca 20 öğrenciyle de görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu öğrenme ortamının erişiyeye üzerinde etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Öğrenci görüşlerinin incelenmesinin sonucunda ise, öğrencilerin özellikle ortamda kendilerine seçim şansı verilerek, etkinliklerde bağımsız davranabilmelerine fırsat tanınmasından, sağlanan işbirliğinden, konunun günlük yaşamla bağdaştırılmasından ve materyalin oyuna benzemesinden hoşlandıkları anlaşılmıştır.

Ocak (2008)'ın “Web Tabanlı Etkileşimli Çoklu Öğrenme Ortamlarının Bilgi Okuryazarlığı Performansına Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, performans erişiyeye, öğrenilenlerin kalıcılığı ve transferi boyutlarında ele alınmış; ayrıca ortama ilişkin öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. Araştırma grubunu, 60 kız, 42 erkek olmak üzere 102 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Ortamın etkisini ölçmek için ön-test, son-test ve kalıcılık/transfer testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, Web tabanlı çoklu öğrenme ortamının erişiyeye, kalıcılık ve transfer üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Elde edinilen sonuçlara göre; gruplar arasında erişiyeye açısından anlamlı bir farka ulaşılmazken; ortam geliştirme sürecine katılan grupla, öğretmen desteği sunulan grup arasında öğrenmelerinin kalıcılığı ve transferi açısından anlamlı derecede farklılık görülmüştür. Ortam geliştirme sürecine katılan grubun kalıcılık ve transfer puanları anlamlı derecede daha düşük hesaplanmıştır. Öğrenci görüşlerinin incelenmesinin sonucunda ise, ortamın kullanımının kolay, etkileşim düzeyinin yüksek ve uzun dönemli kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır.

Um vd. (2008), çoklu ortam öğrenimi esnasında denenen pozitif duyguların daha iyi bir öğrenme performansına ve tatminine yol açan bilişsel süreci kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonuçları pozitif duyguların, öğrencilerin tecrübe ve performansını etkileyebilecek eğitim tasarımı tarafından üretilebileceğini göstermiştir. Ayrıca pozitif duyguların eğitim tasarımında önemli faktörler olarak hesaba katılmasının gerekliliği ortaya konmuştur. Bununla birlikte daha iyi eğitim materyali tasarımı için duygusal tasarım prensiplerinin ayrıntılı olarak incelenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Freitag, Zinnbauer ve Freitag (2009) resimlerin yanında verilen metnin işitsel olmasının öğrenmeyi artırdığını, ancak bazı durumlarda görsel metnin (yazılı metin) tercih edilebileceğini ve öğretim hızının, sunum türü etkisini etkileyebilecek durumlardan biri olabileceğini ifade etmişlerdir. Metin sunum türünün ve hızın bilişsel yük ve performansa etkisinin incelendiği, 110 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada 2x2'lik faktöriyel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri metin sunum türü (yazılı metin+resim, anlatım+resim) ve ilerleme hızıdır (sistem hızında, öğrenen hızında). Araştırmada öğretim materyali duyu organlarından gözün bölümleri konusunda dört ayrı formatta hazırlanmıştır. Öğretim materyalini çalışma süresi sistem hızında ilerleyen gruplar için yaklaşık 7 dakika sürmüştür. Araştırmanın sonucuna göre öğrenen hızında ilerleyen gruplarda işitsel metin grubu, görsel metin grubundan anlamlı düzeyde daha fazla süre yazılıma çalışmıştır. Öğrenen hızında ilerleme, görsel metin alan grubun zihinsel çabasını düşürüp performanslarını artırmıştır. Bunun yanında öğrenen hızında ilerleme, işitsel metin grubunun sadece zihinsel çabasını düşürmüştür. Sunum türü etkisi sistem hızında ilerleyen gruplarda görülmüştür. Bir başka deyişle sistem hızında ilerleyen anlatım+resim grubu, yazılı metin+resim grubuna göre daha iyi performans göstermiştir. Araştırmada sunum türü etkisinin öğrenen hızında ilerleyen gruplarda hatırlama ve resim belirleme testlerinde ortadan kaybolduğu, bilgi yapılandırma testlerinde ise etkinin tersine döndüğü belirlenmiştir.

Hasler, Kersten ve Sweller (2007) eğitsel animasyonlarda öğrenen kontrolünün öğretimin verimliliğine etkisini incelemişlerdir. 72 ilköğretim öğrencisinin katıldığı araştırmada dört grup yer almaktadır. İlk grup öğrenen hızında ilerleyen bölümlenmiş animasyon+anlatım grubudur. Bu grupta animasyon önceden belirlenen 11 bölümden oluşmaktadır ve otomatik olarak her bölümden sonra durmaktadır. Öğrencinin bir sonraki bölümden devam edebilmesi için tekrar butonuna basması gerekmektedir. İkinci grup öğrenen hızında ilerleyen durdur-oyun animasyon+anlatım grubudur. Bu grupta öğrenenler animasyonu herhangi bir zamanda durdur-oyun butonları ile duraklatıp başlatabilmektedir. Üçüncü grup sistem hızında ilerleyen animasyon+anlatım grubudur. Bu grup sunum üzerinde hiçbir işlem yapmadan sunumu sadece izleyebilmekte ve tüm sunum bitince tekrar baştan başlatabilmektedir. Dördüncü grup ise sistem hızında ilerleyen sadece anlatım grubudur. Araştırmada kullanılan öğretim materyalleri gündüz ve gecenin nedenini açıklayan yüksek ve düşük öge etkileşimli enformasyon

içermektedir. Öğretim materyaline çalışma süresi sistem hızında ilerleyen gruplar için 3 dakika 45 saniyedir. Öğrenen hızında ilerleyen gruplarda meydana gelebilecek farklılıkların çalışma zamanından kaynaklanmaması için toplam çalışma zamanı 10 dakika olarak sabitlenmiştir. Araştırma sonucuna göre grupların bilişsel yük puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dokuzlu likert tipi ölçekle yapılan ölçüm sonucunda tüm grupların bilişsel yük puanlarının 5'in altında olduğundan tüm grupların düşük bilişsel yüke sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada öğrenen hızında ilerleyen gruplar, sistem hızında ilerleyen gruplara göre yüksek test performansı ve düşük bilişsel yük göstermişlerdir. Araştırma sonunda test performansına ilişkin anlamlı farklılığın sadece zor ve yüksek öge etkileşimli sorulardan kaynaklandığı belirtilmiştir.

Wouters, Paas, van Merriënboer (2009) araştırmalarında animasyonun yanında verilen yazılı metnin anlatıma göre öğrenenlerde düşük performans oluşturmasının nedeninin yazılı metnin daha az dikkat çekmesi hipotezini temel almışlardır. Araştırmada öğrencilerden animasyonları izlemelerinin ardından yansıtma yazmaları için bir sorunun ve altında boş bir metin kutusunun ekranda yer aldığı yansıtma istemcisi kullanılmıştır. Hipoteze göre yansıtma istemcisi, öğrenciyi yazılı açıklamaları dikkatli bir şekilde işlemesine ve tutarlı zihinsel temsiller oluşturmasına güdülemekte ve öğrenenleri yansıtma yazmaları için harekete geçirmektedir. Yansıtma istemcisinin anlatımlı açıklamalar için etkisinin olmaması tutarlı zihinsel temsiller oluşturulmasını kolaylaştırmamaktadır. 96 lise öğrencisi ile 2x2 faktöriyel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada faktörler; sunum türü (yazılı metin, anlatım) ve yansıtma (yansıtma istemcisi var, yansıtma istemcisi yok). Olasılık hesaplama içeriğinin öğretilmesi hedeflenen araştırmada oluşturulan dört gruptaki öğretim materyalleri öğrenen hızında ilerlemektedir. Araştırmada yansıtma istemcisi olan yazılı metin grubunun, yansıtma istemcisi olmayan yazılı metin grubuna göre transfer görevlerinde daha iyi performans gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yansıtma istemcisi olan anlatım grubu ile yansıtma istemcisi olmayan anlatım grubunun transfer performansları arasında farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda yansıtma istemcisi olmayan yazılı metin ve anlatım gruplarının transfer performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu öğrenen hızında ilerleyen dört grupta yer alan öğrencilerde öğretim sürecindeki zihinsel çaba puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması ve öğrencilerde düşük bilişsel yük meydana gelmesidir.

Florence (2009), filmlerin derslerde kullanılmasının sağlayacağı yararların araştırılmasındaki yetersizliklerden yola çıkarak yaptığı araştırmasında, filmlerden derslerde nasıl daha verimli bir şekilde yararlanılabileceğini incelemiştir. Otantik ve belgesel bir filmi düzenli olarak işlenen İngilizce derslerine dâhil etmiştir. Bunun sonucunda kırk üç öğrenciden alınan dönütler değerlendirilmiş ve bu öğrencilerin sekiz tanesi ile de görüşme yapılmıştır. Alınan dönütlerden çıkan sonuç, filmlerin iyi bir şekilde seçilip, uygun alıştırmalarla desteklendiğinde çok önemli bir eğitim aracı olabilecekleri ifade edilmiştir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer hususta, film türleri ve filmlerin öğrencilere olan uygunluğudur. Florence'ın ulaştığı bu sonuçlardan bir tanesi de çeşitli konularda ve türlerdeki filmlerden öğrencilere en uygun olanının seçilmesi hususunda öğretmenlere çok önemli görevler düştüğüdür.

Whiting ve Granoff (2010), ses ve video kayıtlarının yabancı dilde okuma ve anlama becerileri üzerine yaptıkları araştırmada, katılımcıları iki gruba ayırmış ve her gruptan bir kısa hikâyeyi okumalarını ve tartışmalarını istemiştir. Gruplardan biri hikâyeyeyle ilgili sesli yardımcı materyallere ulaşırken; diğerinin video halinde hazırlanmış yardımcı materyale ulaşması sağlanmıştır. Anlama becerisini ölçen öntest ve sontest sonuçları video aracılığıyla görsel yardım alan öğrenciler, sadece sesli yardım alan öğrencilerden daha başarılı olmuştur.

Aldalalah ve Fong (2010) gerçekleştirdikleri çalışmalarında sunum türü ve gereksizlik ilkelerinin öğrencilerin öğrenmesine ve ortama ilişkin tutumlarına etkilerini incelemiştir. Katılımcılarını 405 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışmanın öğretim materyali müzik kuramı öğretimini ele almaktadır. Öğretim materyali ses+resim, metin+resim ve ses+metin+resim olmak üzere üç şekilde hazırlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ses+resim grubundaki öğrenciler, metin+resim grubundaki öğrencilerden anlamlı derecede daha iyi performans göstermişlerdir. Metin+resim grubu ve ses+metin+resim grubundaki öğrencilerin performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin üç sunum türünün tamamına ilişkin pozitif tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrencilerin üç farklı sunum türüne karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada müzik kuramı öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde sunum türü ve gereksizlik ilkelerinin göz önünde tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Winnie (2010:), 38 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin video kullanılan derslerdeki anlama becerileri üzerinde durmuştur. Video izleyen öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve videolarla ilgili dönüt yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin video ile ilgili görüşlerinin metin içeriği, eylemler, hikâye, kurgu ve akustik şeklinde beş başlık altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin hikâyeyi üç farklı açıdan kavradıkları sonucuna varılmıştır. Öğrenciler anladıklarını, hikâyeye, belgesel ve resimli öykü formatlarında anlatmıştır. Sonuç olarak farklı türde videoların öğrencilere farklı beceriler kazandırmak için kullanılabileceğini belirtilmiş, ancak öğrencilere video kullanımı öncesinde gerekli tutum ve becerilerle donatılmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Schmidt-Weigand, Kohnert ve Glowalla (2010) sunum türü ve uzamsal yakınlık ilkelerindeki dikkat bölünmesi süreçlerini araştırmak için öğrencilerin çoklu ortam öğelerini izleme davranışlarını ve öğrenme çıktılarını incelenmişlerdir. Araştırmada 40 üniversite öğrencisi üç deneysel gruba ayrılmıştır. Bu gruplar içeriğin sunumunda animasyon+anlatımın eş zamanlı olarak aktarıldığı grup, içeriğin sunumunda animasyon+yazılı metnin ekranda birbirine yakın yerleştirilerek aktarıldığı grup ve içeriğin sunumunda animasyon+yazılı metnin ekranda birbirine uzak yerleştirilerek aktarıldığı gruptur. Çalışmada kullanılan öğretim materyali sistem hızında ilerleyen şimşek çakmasının oluşumu konulu ve 3 dakika 26 saniye uzunluğunda bir materyaldir. Araştırmada içeriği eş zamanlı ilerleyen animasyon+anlatım olarak alan grubunun, içeriği ekranda birbirine yakın ve uzak yerleştirilen animasyon+yazılı metin olarak alan gruplara göre hatırlama ve transfer testlerinde daha iyi performans gösterdiği görülmüştür. Bir başka deyişle sunum türü etkisinin olduğu gözlenmiştir. Ekranda birbirine yakın yerleştirilen ve uzak yerleştirilen animasyon+yazılı metin grupları arasında hatırlama ve transfer testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca öğrenenlerin ekrandaki öğeleri izleme davranışları ile ilgili yazılı bir metinde öğrenmenin büyük oranda metin yönelimli olduğu ve animasyonu izlemek için daha fazla zaman harcayan öğrencilerin daha iyi performans gösterdiği olmak üzere iki özellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shih (2010: 883-897), karma öğretim ve öğrenme modeli ile ilgili çalışmasında çevrimiçi ve yüzyüze blog kullanımı aracılığıyla öğretimin özel amaçlı İngilizce öğretiminde etkinliğini araştırmıştır. Çalışmaya katılan 44 üniversite son sınıf öğrencisi

ile görüşme yapılarak kullanılan araçlarla ilgili görüşleri alınmış ve memnuniyet anketi uygulanmıştır. Çalışma sonuçları, kullanılan model ve araçların birlikte gerektiği şekilde kullanılmasının öğrenci memnuniyeti ve dersin etkinliğini arttırdığı sonucuna varmıştır. Katılımcıların arkadaşları ve öğretmenlerinin internet ortamında verdiği dönütlerin, erişim ve yanıt düzenleme ve öğrencilerin ilgisini çeken materyallerin sunulmasının, öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Gahroei ve Tabatabaei (2011: 990-1000), İngilizce deyimlerin geleneksel yöntemle ve filmlerden alınan kısa parçaların izlettirilerek öğretilmesi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Seçtiği yüz öğrenciye ilk önce Oxford Üniversitesinin seviye tespit sınavını uygulamış ve sınavın sonucunda öğrenci sayısı altmış öğrenciye düşmüştür. Öğrencilerin deyimler hakkındaki daha önceki bilgilerini ölçmek için deyimlerin sorulduğu çoktan seçmeli bir ön test uygulamış ve öğrencileri eşit sayılarda kontrol ve deney grubu olarak iki gruba ayırmıştır. Kontrol grubuna otuz tane deyim geleneksel yöntemlerle öğretilmiş; deney grubuna ise deyimler filmlerden alınan kısa parçalarla öğretilmiştir. On hafta sonra her iki gruba da öğretilen deyimlerle ilgili çoktan seçmeli bir test uygulanmıştır. Bu testin sonrasında altmış öğrenciye ve filmlerden alınan kısa parçalarla deyimlerin öğretilmesi hakkında görüş bildirmek için bulunan on tane öğretmene tutum ölçeği testi de uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçlarında her iki grubunda ortalamalarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiş, deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Gahroei, öğretmenlerin, materyal geliştiricilerinin ikinci bir yabancı dilde deyimlerin öğretilmesinde filmlerden alınan kısa parçaların önemini göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmiştir.

Rummer, Schweppe, Fürstenberg, Scheiter ve Zindler (2011) sunum türü etkisinin açıklanması için çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramı tarafından birbirini tamamlayan iki varsayımın önerildiğini, bunlardan ilkinin “görsel-mekansal yük” varsayımı olduğunu belirtmişlerdir. Bu varsayıma göre, görsel metin ile görsel- mekansal çalışan belleğin aşırı yüklenmesi sunum türü etkisini açıklamaktadır. Sunum türü etkisi, işitsel metnin ve resmin hem eş zamanlı hem de ardışık sunumlarında gözlenebilmektedir. İkinci varsayım ise işitsel metin ve resim yalnızca eş zamanlı olarak sunulduğunda sunum türü etkisinin meydana geleceğini belirten “zamansal yakınlık varsayımıdır. Araştırmacılar çalışmalarında üçüncü bir varsayım olarak “yakın zamanda olan ses”

varsayımını öne sürmüşlerdir. Bu varsayıma göre, sunum türü etkisi yakın geçmişte alınan enformasyon (son cümle) ile sınırlıdır. Araştırmacılar, çoklu ortamla öğrenmede sunum türü etkisini açıklamak için bu üç varsayımı test etmeyi amaçlamışlar ve bu amaçla iki deney gerçekleştirmişlerdir. Birinci deneyde 157, ikinci deneyde ise 144 üniversite öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. İki deneyde de 2x3'lük faktöriyel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri iki düzeyi olan metin sunum türü (işitsel metin, görsel metin) ve üç düzeyi olan sunum durumudur (metin ve resmin eş zamanlı sunumu, metin ve resmin ardışık sunumu, sadece metin sunumu). Araştırmanın bağımlı değişkenleri metni anlama ve resmi tanımadır. Deneylede kullanılan sistem hızında ilerleyen öğretim materyalinin içeriği takımyıldızlarıdır. Öğretim materyali ile çalışma süresi eş zamanlı sunum için, yaklaşık 7 dakikayken, ardışık sunum için yaklaşık 9 dakikadır. Çalışma sonucunda, işitsel metnin üstünlüğünün en son alınan metin enformasyonu ile sınırlı olduğu ve tüm sunum durumlarında meydana geldiği görülmüştür. Çalışmada ayrıca en son alınan metin enformasyonunda sunum türü etkisinin tüm sunum durumlarında meydana geldiği, resim hatırlama testinde sunum türü etkisinin sadece eş zamanlı sunum durumunda meydana geldiği belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında araştırmada sunum türü etkisinin duyusal belleğin ve algının ilk süreçlerinde meydana geldiğine dikkat çekilmiştir.

Sidekli, Yangın ve Daşdemir (2013)'in yaptığı araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders konularını öğrenmede belgesel destekli öğretimin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir merkez ortaokulunda 7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda belgesel destekli eğitim yapılan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde dil becerileri içerisinde dinleme becerisinin öğretiminin ihmal edilen bir beceri olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için, öğrencilerin aktif hale gelmesi, öğrenme stratejilerinden yararlanmalarının teşvik edilmesi, dinleme etkinliklerini farklı öğretim araçlarıyla planlanması, dinleme metinlerinin nitelikli olması gerektiği konuları üzerinde durulduğu görülmektedir.

Alan yazındaki araştırmalardan yola çıkararak, çoklu ortam öğrenme çevrelerinin hızla arttığı günümüzde etkili ve verimli öğrenmenin sağlanması için bu ortamların tasarımının nasıl yapılacağıının belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde çoklu ortam kullanımına yönelik çalışmaların daha çok fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler derslerine yoğunlaştığı görölmektedir. Türkçe dersi dil becerilerinin geliştirilmesinde çoklu ortam kullanımı ve özellikle dinleme becerisinin ğretimi ile ilgili araştırma yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu tez Türkçe dersinde çoklu ortamlar kullanarak dinleme becerisinin öğretimini daha etkili hale getirmeyi amaçlayarak öncelikle ulusal alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına fırsat tanıyan karma araştırma modeli (mixed method) kullanılmıştır. Bu yöntemin en önemli özelliği, araştırma sonuçlarının nicel verilerle gösterilmesinin yanı sıra nitel verilerle de niçin bu sonuçların elde edildiğinin açıklanmasına imkân tanınmasıdır (McMillan ve Schumacher, 2006: 32). Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma model, araştırma sürecinde araştırmacıdan ya da araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirgemesine büyük katkı sağlamakta ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır (Yıldırım, 2010: 14).

Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplanmıştır. Çoklu ortam uygulamalarıyla yapılan dinleme eğitiminin, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri, dinleme farkındalıkları ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem, katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanmasında rastgele dağılımın kullanılmadığı bir deney yaklaşımını içeren tasarımdır (Kaptan 1998; Karasar 2006).

Bazı durumlarda araştırmanın gerçekleştirileceği ortamdan kaynaklanan sıkıntılar nedeniyle yapay gruplar oluşturulamayabilir. Araştırmacı bu nedenle var olan gruplardan yansız olarak birini deney, diğerini ise kontrol grubu olarak seçmek zorundadır. Böyle durumlarda yarı deneysel yöntem kullanılır. Yarı deneysel yöntemde gruplar yansız olarak belirlenir, ancak katılımcılar gruplara yansız bir şekilde atanmaz (Creswell, 2003; Clark ve Creswell, 2008).

Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu deneme modelinde bir çalışmadır. Karasar (2006: 76)'a göre, deneme modelinde deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Deney ve kontrol gruplarında deney öncesinde ve deney sonrasında ölçmeler yapılır. Bu modelde katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2001: 21). Ön test son test kontrol gruplu model sembollerle şu şekilde gösterilebilir:

Çizelge.2.1. Araştırma modelinin deneysel deseni

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test	Kalıcılık Testi
DENEY GRUBU	Dinlediğini Anlama Başarı Testleri (Ön test)		Dinlediğini Anlama Başarı Testleri (Son test)	Dinlediğini Anlama Başarı Testleri (Kalıcılık testi)
	Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği (Ön test)	Çoklu Ortamlar Kullanılan Dinleme Eğitimi	Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği (Son test)	Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği (Kalıcılık testi)
	Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (Öntest)		Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (Son test)	Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (Kalıcılık testi)
KONTROL GRUBU	Dinlediğini Anlama Başarı Testleri (Ön test)		Dinlediğini Anlama Başarı Testleri (Son test)	Dinlediğini Anlama Başarı Testleri (Kalıcılık testi)
	Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği (Ön test)	Mevcut Programın Kullanıldığı Süreç	Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği (Son test)	Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği (Kalıcılık testi)
	Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (Öntest)		Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (Son test)	Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (Kalıcılık testi)

Deneysel çalışmaların etkililiğini temel alan bu araştırma öntest – sontest kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Çalışma biri deney, öteki kontrol grubu olmak üzere iki grup yürütülmüştür. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubuna dersler, çoklu ortamda etkinliklerle dinlediğini anlamaya yönelik hazırlanmış, kontrol grubuna ise mevcut programın öngördüğü etkinlikler

doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, yarı deneysel işlemler başlamadan önce ve uygulama işlemlerinin bitiminde Türkçe dersi dinlediğini anlamaya yönelik başarı testleri “DDBT, HDBT, ŞDBT” , Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği “DBFÖ”, Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği “DYTÖ” uygulanmıştır. Son testlerin verilmesinden bir ay sonra aynı testler kalıcılık testleri olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Bu uygulamaların yapıldığı araştırma modelinin simgesel görünümü Çizelge.2.2.’de görülmektedir.

Çizelge. 2.2. Araştırma modelinin simgesel görünümü

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son Test	Kalıcılık
G1	O1.1+O2.1+O3.1	X	O1.2+O2.2+O3.2	O1.3+O2.3+O3.3
G2	O4.1+O5.1+O6.1		O4.2+O5.2+O6.2	O4.3+O5.3+O6.3

Modelin Simgesel Görünümü

G1: Deney Grubu **G2:** Kontrol Grubu

O1.1 - O4.1: Dinlediğini Anlama Başarı Testleri Öntest Puanları

O2.1 - O5.1: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanları

O3.1- O6.1: Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği Öntest Puanları

X: Etkinlik Temelli Dinleme Eğitimi Deneysel İşlemi

O1.2 - O4.2: Dinlediğini Anlama Başarı Testleri Sontest Puanları

O2.2 - O5.2: Dinleme ye Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanları

O3.2- O6.2: Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği Sontest Puanları

O1.3 - O4.3: Dinlediğini Anlama Başarı Testi Kalıcılık Puanları

O2.3 - O5.3: Dinleme ye Yönelik Tutum Ölçeği Kalıcılık Puanları

O3.3- O6.3: Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği Kalıcılık Puanları

Buna göre seçilen iki gruba (**G1 ,G2**) ; Dinlediğini Anlama Başarı Testi (**O1.1-O4.1**), Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (**O2.1 - O5.1**), Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği (**O3.1-O6.1**) ön test olarak uygulanmıştır.

Daha sonra deney grubunun dinlediğini anlama becerilerinin önceden kazanılmasına ilişkin planlama görüşmesi yapılacaktır. Planlama görüşmesi deney grubu için yapılan bir ön çalışma niteliğindedir (Uygulamanın ilk haftası). Deney grubuna mevcut program sürecinde çoklu ortam temelli dinleme etkinlikleri olarak deneysel işlem uygulanırken (**X**), kontrol grubunda mevcut programa dayalı öğretim yapılacaktır. Bu doğrultuda çalışma, araştırmacının Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığı okulda gerçekleştirilmiştir. Eğitim-öğretim çalışması her iki grupta da araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Uygulamadan sonra Dinlediğini Anlama Başarı Testi Ölçeği (**O1.2 - O4.2**), Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (**O2.2- O5.2**), Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği (**O3.2 -O6.2**), ölçme araçları uygulanarak son test bulguları elde edilecektir.

Deneysel işlemin bitiminden bir ay sonra deney ve kontrol gruplarına Dinlediğini Anlama Başarı Testi Ölçeği (**O1.3 - O4.3**), Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (**O2.3-O5.3**), Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği (**O3.3 – O6.3**), uygulanarak kalıcılık testi puanları elde edilecektir.

Araştırmalarda ortaya çıkan nicel verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla, ortamdaki kişilerle uygulama ile ilgili görüşme yapılarak elde edilen nitel verilerle yapılan araştırmanın anlam gücünü artırabileceği düşünülmektedir. Creswell ve Clark, (2007: 22)'a göre, araştırmalarda ortaya çıkan nicel verileri, nitel verilerin sonuçlarıyla tamamlamak, açıklamak ve geliştirmek doğru bir uygulamadır. Buna görüşlerden yola çıkarak deneysel işlemlerin ardından araştırmanın nitel boyutunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin çoklu öğrenme ortamlarıyla verilen dinleme öğretimine yönelik çalışmalar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma da deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla en az iki

kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir veri toplama yolu şeklinde ifade edilebilir (Sincar ve Aslan, 2011: 6).

Araştırma kapsamında deney grubunda görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Küçükyılmaz ve Duban (2006)'a göre amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örneklemesindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir.

Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılacağı öğrenciler belirlenirken deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına göre elde ettikleri erişim puanları ölçüt olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerden erişim puanı en yüksek ve en düşük olan toplam 12 öğrenci (6 kız ve 6 erkek) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Her görüşme yaklaşık olarak 8-15 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde, öğrencilere görüşme ile ilgili açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Ayrıca görüşme yapılacak öğrencilerin velilerine görüşmenin amacı ve içeriği hakkında bilgi verilerek onlardan görüşme için izin alınmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma sürecinde uygulama 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz yarısında İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 6-C ve 6-D sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 61 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubuna bu okulun alınmasının temel nedeni; kontrol altına alınmak istenen sosyo-ekonomik düzeyin, okul başarısının, öğrenci tutumlarının, okul olanaklarının, çevre farklılıklarının ilçedeki genel karakteristiklerini yansıtmasıdır. Araştırmada ülkemiz eğitimde 4+4+4 sistemine geçilmiş olması dikkate alınmıştır. Özellikle altıncı sınıfların tercih edilmesinde bu sınıfın ara sınıf olması ve Türkçe dersi süresinin bu sınıflarda altı saat olmasıdır. Önceki programlara göre Türkçe dersi süresinin haftada altı saate çıkarılması uygulama sürecinin daha rahat sürdürülmesine yardımcı olmuştur.

Uygulama Ortaokulu'nda bulunan dört altıncı sınıftan random olarak, başarısı orta düzeyde olan ve birbirine benzeyen 6-C sınıfı deney, 6-D sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Başarı düzeyinin orta düzey tercih edilmesinde temel neden; en çok bu sınıfların ortak özelliklerinin olabileceği sayılıdır.

Random olarak belirlenen deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi aşağıdaki ölçütler açısından denk olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

- 1- 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Türkçe dersi notları
- 2- Dinlediğini anlamaya yönelik başarı testi ön test puanları
- 3- Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanları
- 4- Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği ön test puanları
- 5- Kişisel Bilgi Formu

2.2.1. Türkçe Dersi Notları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Türkçe dersi notu ortalamalarına ilişkin karşılaştırma Çizelge 2.3.'de verilmiştir.

Çizelge 2.3. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi notu ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss	t	p
Deney	31	3.90	1.08	.137	.896
Kontrol	30	3.86	1.04		

Çizelge 2.3.'te göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Türkçe dersi notu ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık yoktur ($t(59) = .89$, $p > .05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi notu ortalamaları bakımından birbirine denk oldukları söylenebilir.

2.2.2. Dinlediğini Anlamaya Yönelik Başarı Testleri

Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Deneme Türünde Metin Başarı Testi (DDBT), Hikaye Türünde Metin Başarı Testi (HDBT) ve Şiir Türünde Metin Başarı Testi (ŞDBT)'den aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 2.4. Deney ve kontrol gruplarının DDBT ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Sd	t	P
Deney	31	4.25	2.20	59	-.133	.844
Kontrol	30	4.33	2.22			

Çizelge 2.4. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının DDBT ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(59) = .844$, $p > .05$). Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun DDBT açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

Çizelge 2.5.. Deney ve kontrol gruplarının HDBT ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Sd	T	P
Deney	31	5.19	1.93	59	-.227	.821
Kontrol	30	5.30	1.70			

Çizelge 2.5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının HDBT ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(59) = .821$, $p > .05$). Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun HDBT açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

Çizelge 2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının ŞDBT Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Sd	T	P
Deney	31	4.06	2.12	59	-.433	.667
Kontrol	30	4.30	2.11			

Çizelge 2.6. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ŞDBT ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(59) = .667$, $p > .05$). Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun ŞDBT açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

2.2.3. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Çizelge 2.7.'de sunulmuştur.

Çizelge 2.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Sd	T	P
Deney	31	44.48	3.31			
Kontrol	30	45.06	3.60	59	-.658	.513

Çizelge 2.7. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutum ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(59) = .513$, $p > .05$). Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun dinlemeye yönelik tutum açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

2.2.4. Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği Ön Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde dinlediğini anlama farkındalıkları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Çizelge 2.8.'de sunulmuştur.

Çizelge 2.8. Deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama farkındalığı ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Sd	T	P
Deney	31	143.64	28.13			
Kontrol	30	139.10	27.48	59	.638	.526

Çizelge 2.8. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama farkındalık ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(59) = .526$, $p > .05$). Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun dinlediğini anlama farkındalıkları açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

2.2.5.Kişisel Bilgiler

Bu araştırmada kullanılan kişisel bilgiler, çalışma gruplarındaki öğrencilerin cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği, kardeş sayısı, ailesinin sosyoekonomik durumu, dershaneye gidip gitmediği ile ilgili değişkenler hakkında bilgi vermektedir. Bu bilgiler deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkili olabilir. Kişisel bilgilere ilişkin sayısal verileri içeren çizelgeler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

2.2.5.1.Cinsiyet

Çizelge.2.9. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Erkek		Bayan	
	f	%	f	%
Deney	14	45	17	55
Kontrol	12	39	18	61

Çizelge. 2.9..'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımları yer almaktadır. Yüzde ve frekans dağılımına bakıldığında cinsiyete göre benzer özellikte olduğu söylenebilir.

2.2.5.2.Babanın Eğitim Durumu

Çizelge 2.10'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre dağılımları yer almaktadır. Öğrencilerin babaları arasında okuma yazma bilmeyen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin babalarının % 31.3'ü ilkokul, %29.3'ü ortaokul, % 25'i lise, % 14.6'sı üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Çizelge. 2.10. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre dağılımı

Öğrenim Düzeyi	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	F	%	f	%	F	%	f	%
Deney	1	0,31	4	35.7	15	16.7	11	28.6
Kontrol	2	6.7	5	35.7	10	33.3	13	28.6
Toplam	3	31.3	9	29.2	25	25	24	14.6

2.2.5.3. Annenin Eğitim Durumu

Çizelge 2.11.'de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımları yer almaktadır. Öğrencilerin annelerinin % 37.5'inin ilkokul, % 31.3'ünün ortaokul, % 18.8'inin lise, % 12.5'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Çizelge 2.11. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre dağılımı

Öğrenim Düzeyi	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	3	27.8	1	20	13	33.3	14	16.7
Kontrol	4	22.2	3	33.3	8	22.2	15	16.7
Toplam	7	37.5	4	31.3	21	18.8	29	12.5

2.2.5.4. Baba Mesleği

Çizelge 2. 12'de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının mesleğine göre dağılımları yer almaktadır. Öğrencilerin babalarının % 8.3'ünün işçi, % 12.5'inin esnaf, %8.3'ünün öğretmen. % 35.4'ünün memur, % 27.1'inin bu meslekler dışındaki mesleklerde çalıştıkları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba mesleği açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Çizelge 2.12 Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin baba mesleğine göre dağılımı

Baba Mesleği	İşçi		Esnaf		Öğretmen		Memur		Satış Sorumlusu		Diğer	
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%
Deney	3	25	8	0	7	25	4	23.5	2	50	7	30.8
Kontrol	5	25	10	33.3	5	25	6	23.5	1	25	3	23.1
Toplam	8	8.3	18	12.5	12	8.3	10	35.4	3	8.3	10	27.1

2.2.5.5. Anne Mesleği

Çizelge.2.13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, anne mesleği açısından benzer özellikler gösterdikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin annelerinin % 6.3'ünün işçi, % 8.3'ünün esnaf, % 10.4'ünün öğretmen, % 14.6'sının memur olarak görev yaptığı ve % 60.4'ünün ev kadını olduğu görülmektedir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin yaklaşık %40'ının çalıştığı, % 60'mının ise ev kadını olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun ev kadını olduğu belirtilmektedir.

Çizelge. 2.13. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anne mesleğine göre dağılımı

Anne Mesleği	İşçi		Esnaf		Öğretmen		Memur		Ev Kadını	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
Deney	0	0	3	25	9	20	12	28.6	7	27.6
Kontrol	2	66.7	2	50	7	20	10	28.6	9	17.2
Toplam	2	6.3	5	8.3	16	10.4	22	14.6	16	60.4

2.2.5.6. Öğrencilerin Ailelerinin Maddi Durumu

Çizelge 2. 14. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ailelerinin maddi durumuna göre dağılımı

Maddi Durum	1000 YTL'e Kadar		1000-2000 YTL arası		2000-5000 YTL arası		5000 YTL ve üstü	
	F	%	F	%	F	%	f	%
Deney	4	18.2	6	30	20	23.1	1	25
Kontrol	5	27.3	4	20	17	30.8	4	25
Toplam	9	22.9	10	41.7	37	27.1	5	8.3

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendi ifadeleri doğrultusunda toplanan verilere ilişkin analiz sonuçları yukarıda açıklanmıştır. Analiz sonuçları genel olarak

incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin benzer özelliklerde bulunduğu söylenebilir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları:

Araştırmanın nicel aşamasında kullanılmak üzere veri toplama aracı olarak Deneme Türünde Metin Başarı Testi (DDBT), Hikaye Türünde Metin Başarı Testi (HDBT), Şiir Türünde Metin Başarı Testi (ŞDBT), Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği, Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklere yönelik açıklamalar sırasıyla aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1.Dinlediğini Anlama Başarı Testleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerinin ölçülmesi için üç adet dinlediğini anlama başarı testi kullanılmıştır. Bunlar “Deneme Türünde Metni Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, “Hikaye Türünde Metni Dinlediğini Anlama Başarı Testi” ve “Şiir Türünde Metni Dinlediğini Anlama Başarı Testi”dir.

Deneme Türünde Metin Başarı Testi (DDBT)

Yarı deneysel uygulama sürecinde öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında dinlediklerini anlama başarılarının ölçülmesi için kullanılan başarı testlerinden biri “Deneme Türünde Metin Başarı Testi”dir. DDBT, “Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır” isimli deneme türdeki metne yönelik olarak hazırlanmıştır. DDBT geliştirilirken öncelikle metne yönelik olarak 17 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu ve soru-içerik uyumu bakımından beş farklı alan uzmanı tarafından incelenmiştir. İncelemeler sonunda her bir alan uzmanının fikir birliğinde olduğu sorular test kapsamına alınmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda üç soru testten atılmış ve bazı soruların madde köklerinde ve seçeneklerinde düzenleme yapılmıştır. Böylece DDBT ön denemesi yapılmak üzere 14 soru hazır hâle getirilmiştir.

DDBT'nin deneme uygulaması İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan üç ortaokulda okulundaki 202 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere uygulama hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Test uygulanmadan önce

metin öğrencilere dinletilmiştir. Daha sonra öğrencilerden, dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Deneme uygulaması sonucunda öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve doğru yanıtlar “1”, yanlış yanıtlar ise “0” olarak puanlanmıştır. DDBT’nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS programı aracılığıyla yapılmıştır. Madde analizi sonucunda her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

Çizelge 2. 15. DDBT madde analizi sonuçları

Madde No	Güçlük İndeksi (P)	Ayırt Edicilik İndeksi (R)
S1	.59	.57
S2	.50	.42
S3*	.71	.14
S4	.90	.44
S5*	.65	.25
S6	.32	.35
S7	.57	.52
S8	.70	.43
S9*	.05	.23
S10*	.30	.18
S11	.71	.47
S12	.38	.46
S13	.52	.40
S14	.36	.40

* Testten atılan sorular

Çizelge 2.15. incelendiğinde testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0.14 ile 0.52 arasında, madde güçlük indekslerinin ise 0.05 ile 0.90 arasında olduğu görülmektedir. Tekin (2000)’e göre madde ayırt edicilik indeksi 0.40 ve üzerinde olan maddeler “çok iyi”, 0.30-0.39 arasında olan maddeler “iyi”, 0.20-0.29 arasında olan maddeler “geliştirilmeli ve 0.19 ve daha altında olanlar ise “zayıf”tır. Ayrıca Kutlu (2004)’ya göre madde güçlük indeksi (p) 0.00–0.19 arasında olan maddeler “çok güç”, 0.20–0.39 arasında olan maddeler “güç”, 0.40–0.59 arasında olan maddeler “orta güçlükte”, 0.60–0.79 arasında olan maddeler “kolay”, ve 0.80–1.00 arasında olan maddeler “çok kolay” dır.

Buna göre madde ayırt edicilik indeksi 0.30’un altında olan dört madde testten atılmıştır. Testin güvenilirliği kalan 10 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ortalama güçlük (P) ve ayırt edicilik (R) ile güvenilirlik analizine (KR-20) ilişkin sonuçlar Çizelge 2. 16.’de verilmiştir.

Çizelge 2.16. DDBT ortalama güçlük, ayırtedicilik ve güvenilirlik analizine ilişkin sonuçlar

Soru Sayısı	Ortalama	Ss	Güçlük (P)	Ayırtedicilik (R)	Güvenirlik (KR-20)
10	8,11	2,15	,56	,42	,75

Çizelge 2.16.'da 10 maddeden oluşan DDBT'nin ortalama güçlüğü 0.56, ayırtediciliğinin 0.42 ve KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.75 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre DDBT'nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, belirlenen kazanımları en iyi ölçtüğü düşünülen 10 soruluk dinlediğini testi oluşturulmuştur. Testte her doğru cevap 1 puan olarak belirlenmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 10, en düşük puan 0'dır. İstatistiksel işlemler öğrencilerin üç farklı türdeki anlama testlerinden aldığı toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Hikaye Türünde Metin Başarı Testi (HDBT)

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında dinlediklerini anlama başarılarının ölçülmesi için kullanılan başarı testlerinden ikincisi "Hikaye Türünde Metin Başarı Testi" dir. HDBT, "Çocuk ve Geyik" isimli öykü türündeki metne yönelik olarak hazırlanmıştır. HDBT geliştirilirken öncelikle metne yönelik olarak 16 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu ve soru-içerik uyumu bakımından beş farklı alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı soruların madde köklerinde ve seçeneklerinde düzenleme yapılmıştır. İncelemeler sonunda her bir alan uzmanının fikir birliğinde olduğu sorular test kapsamına alınmıştır. Yapılan düzenlemeler ile HDBT deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir.

HDBT'nin deneme uygulaması İzmir ili Bornova ilçesi merkezinde bulunan üç ortaokuldaki 202 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere uygulama hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Test uygulanmadan önce metin öğrencilere dinletilmiştir. Daha sonra öğrencilerden, dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Deneme uygulaması sonucunda öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve doğru yanıtlar “1”, yanlış yanıtlar ise “0” olarak puanlanmıştır. HDBT’nin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS programı aracılığıyla yapılmıştır. Madde analizi sonucunda her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

Çizelge 2.17. HDBT madde analizi sonuçları

Madde No	Güçlük İndeksi (P)	Ayırt Edicilik İndeksi (R)
S1*	.74	.36
S2*	.57	.36
S3	.61	.47
S4	.69	.58
S5	.43	.41
S6	.65	.45
S7	.48	.52
S8	.52	.54
S9*	.56	.32
S10*	.45	.28
S11*	.34	.22
S12	.24	.45
S13	.25	.49
S14	.31	.42
S15	.42	.44
S16*	.53	.32

* Testten atılan sorular

Çizelge 2.17. incelendiğinde testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0.22 ile 0.58 arasında, madde güçlük indekslerinin ise 0.24 ile 0.74 arasında olduğu görülmektedir. Tekin (2000)’e göre madde ayırt edicilik indeksi 0.40 ve üzerinde olan maddeler “çok iyi”, 0.30-0.39 arasında olan maddeler “iyi”, 0.20-0.29 arasında olan maddeler “geliştirilmeli ve 0.19 ve daha altında olanlar ise “zayıf”tır. Ayrıca Kutlu (2004, Akt; Demir, 2006)’ya göre madde güçlük indeksi (p) 0.00–0.19 arasında olan maddeler “çok güç”, 0.20–0.39 arasında olan maddeler “güç”, 0.40–0.59 arasında olan maddeler “orta güçlükte”, 0.60–0.79 arasında olan maddeler “kolay”, ve 0.80–1.00 arasında olan maddeler “çok kolay” dır.

Buna göre madde ayırt edicilik indeksi 0.30’un altında olan altı madde testten atılmıştır. Testin güvenirliği kalan 10 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ortalama güçlük (P) ve ayırt edicilik (R) ile güvenirlik analizine (KR-20) ilişkin sonuçlar Çizelge 2.18’de verilmiştir.

Çizelge 2.18. HDBT ortalama güçlük, ayırtedicilik ve güvenilirlik analizine ilişkin sonuçlar

Soru Sayısı	Ortalama	Ss	Güçlük (P)	Ayırtedicilik (R)	Güvenirlik (KR-20)
10	6.72	2,36	,43	,40	,72

Çizelgede 2. 18.'da 10 maddeden oluşan HDBT'nin ortalama güçlüğü 0.43, ayırt ediciliğinin 0.40 ve KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.72 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre HDBT'nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, belirlenen kazanımları en iyi ölçtüğü düşünülen 10 soruluk dinlediğini testi oluşturulmuştur. Testte her doğru cevap 1 puan olarak belirlenmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 10, en düşük puan 0'dır. İstatistiksel işlemler öğrencilerin üç farklı türdeki anlama testlerinden aldığı toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Şiir Türünde Metin Başarı Testi (ŞDBT)

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında dinlediklerini anlama başarılarının ölçülmesi için kullanılan testlerden üçüncüsü "Şiir Türünde Metnin Dinlediğini Anlama Başarı Testi'dir. ŞDBT, "İnsanlık Mektebi" isimli şiir türündeki metne yönelik olarak hazırlanmıştır. ŞDBT geliştirilirken öncelikle metne yönelik olarak 16 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu ve soru-içerik uyumu bakımından beş farklı alan uzmanı tarafından incelenmiştir. İncelemeler sonunda her bir alan uzmanının fikir birliğinde olduğu sorular test kapsamına alınmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı soruların madde köklerinde ve seçeneklerinde düzenleme yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler ile ŞDBT deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir.

ŞDBT'nin deneme uygulaması İzmir ili Bornova ilçesi merkezinde bulunan üç ortaokuldaki 202 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere uygulama hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Test uygulanmadan önce metin öğrencilere dinletilmiştir. Daha sonra öğrencilerden, dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Deneme uygulaması sonucunda öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve doğru yanıtlar “1”, yanlış yanıtlar ise “0” olarak puanlanmıştır. ŞDBT'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS programı aracılığıyla yapılmıştır. Madde analizi sonucunda her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

Çizelge 2. 19. ŞDBT madde analizi sonuçları

Madde No	Güçlük İndeksi (P)	Ayırt Edicilik İndeksi (R)
S1*	.33	.18
S2	.48	.61
S3*	.63	.26
S4	.86	.43
S5*	.55	.23
S6	.63	.41
S7*	.30	.15
S8*	.26	.32
S9	.31	.69
S10	.37	.48
S11*	.06	.20
S12	.77	.41
S13	.44	.54
S14	.28	.47
S15	.57	.59
S16	.49	.74

* Testten atılan sorular

Çizelge 2. 19. incelendiğinde testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0.15 ile 0.74 arasında, madde güçlük indekslerinin ise 0.06 ile 0.86 arasında olduğu görülmektedir. Tekin (2000)'e göre madde ayırt edicilik indeksi 0.40 ve üzerinde olan maddeler “çok iyi”, 0.30-0.39 arasında olan maddeler “iyi”, 0.20-0.29 arasında olan maddeler “geliştirilmeli ve 0.19 ve daha altında olanlar ise “zayıf”tır. Ayrıca Kutlu (2004, Akt; Demir, 2006)'ya göre madde güçlük indeksi (p) 0.00–0.19 arasında olan maddeler “çok güç”, 0.20–0.39 arasında olan maddeler “güç”, 0.40–0.59 arasında olan maddeler “orta güçlükte”, 0.60–0.79 arasında olan maddeler “kolay”, ve 0.80–1.00 arasında olan maddeler “çok kolay” dır.

Buna göre madde ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan altı madde testten atılmıştır. Testin güvenirliği kalan 10 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ortalama güçlük (P) ve ayırt edicilik (R) ile güvenirlik analizine (KR-20) ilişkin sonuçlar Çizelge 3. 20'de verilmiştir.

Çizelge 2.20. ŞDBT ortalama güçlük, ayırtedicilik ve güvenilirlik analizine ilişkin sonuçlar

Soru Sayısı	Ortalama	Ss	Güçlük (P)	Ayırtedicilik (R)	Güvenirlik (KR-20)
10	6.93	2,78	,52	,54	,81

Çizelge 2.20’de 10 maddeden oluşan ŞDBT’nin ortalama güçlüğü 0.52, ayırtediciliğinin 0.54 ve KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.81 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ŞDBT’nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, belirlenen kazanımları en iyi ölçtüğü düşünülen 10 soruluk dinlediğini testi oluşturulmuştur. Testte her doğru cevap 1 puan olarak belirlenmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 10, en düşük puan 0’dır. İstatistiksel işlemler öğrencilerin üç farklı türdeki anlama testlerinden aldığı toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2.3.1.2. Dinleme Becerisi Farkındalığı Ölçeği (DBFÖ)

Yapılan alan yazın taraması sonucu Şahin ve Aydın (2009) tarafından geliştirilen “Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği”nin araştırmanın amacı, öğrenci kitlesine uygunluğu ve uzman görüşü göz önünde bulundurularak kullanılması uygun görülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Şahin ve Aydın tarafından yapılarak Cronbach Alpha (.91) hesaplanmıştır. Buna rağmen bu çalışmada da ölçeğin güvenilirlik analizi tekrar yapılmış ve güvenilirliğine bakılmıştır.

Bu ölçek 14 Ekim- 01 Kasım 2013 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarını belirlemek ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla 192 öğrenciye uygulanmıştır. Bu verilerde ölçeğin Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\mu=.81$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme becerisi kazanımları çerçevesinde; öğrencilerin, görgü kurallarına (13 madde); anlama-çözümleme durumlarına (15 madde); değerlendirme yapabilme durumlarına (5 madde); söz varlığını geliştirme durumlarına (5 madde); dinleme alışkanlıklarının etkililiğine (8 madde) göre dinleme becerilerinin incelenmesi şeklinde 5 temel boyuttan oluşmaktadır. Toplam 46 maddeden oluşan ölçek dört basamaklı Likert tipinde hazırlanmış olup, puanlama “Her zaman (4), Sık sık (3), Bazen (2), Hiçbir zaman (1)” olacak şekilde yapılmıştır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan “46”, en yüksek puan ise “184”tür. Alınan düşük puanlar öğrenciye ait olumsuz, yüksek puanlar ise olumlu algılamaları ifade etmektedir. Bu yüzden ölçekteki maddelerden olumsuz anlam taşıyanlar tersten puanlanmıştır. “Ölçeğin maddeleri hem aynı amaca yönelik işlevsellik, hem de zamana göre değişmezlik özelliği taşımaktadır.

2.3.1.3. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (DYTÖ)

Yapılan alan yazın taraması sonucu Katrancı (2012) tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”nin araştırmanın amacı, öğrenci kitlesine uygunluğu ve uzman görüşü göz önünde bulundurularak kullanılması uygun ölçek olarak görülmüştür. DYTÖ’nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Katrancı tarafından yapılarak Cronbach Alpha 0.81 olarak belirlenmiştir. Buna rağmen bu çalışmada da ölçeğin güvenilirlik analizi tekrar yapılmış ve güvenilirliğine bakılmıştır.

Bu ölçek 14 Ekim- 01 Kasım 2013 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarını belirlemek ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla 192 öğrenciye uygulanmıştır. Bu verilerde ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\mu=.79$ olarak hesaplanmıştır. DYTÖ’ nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının yeterli olduğu söylenebilir. Toplam 21 maddeden oluşan DYTÖ’ de 9 olumsuz ve 12 olumlu madde yer almaktadır. Veriler değerlendirilirken olumlu maddelerde, “Katılmıyorum” seçeneği için “1”, “Kararsızım” seçeneği için “2” ve “Katılıyorum” seçeneği için “3” puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde ise bu puanlama tersine çevrilerek uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan “21”, en yüksek puan ise “63”tür.

2.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Ölçme Araçları:

Araştırmanın nitel boyutunda bu süreçte aktif yer alan öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini saptamak ve nicel bulguların doğruluğunu kontrol etmek amacıyla deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler için “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu formların hazırlanmasına yönelik açıklama aşağıda verilmiştir.

2.3.2.1. Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme (interview, mülakat) sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir (Karasar, 2009:165). Sohbet tarzında (informal) görüşme, görüşme klavuzu yaklaşımı, kapalı ve kesin yanıtların olduğu görüşme ve standartlaştırılmış açık-uçlu

görüşme olmak üzere 4 tür görüşme yöntemi kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006:457;Akt Büyüköztürk, 2010: 164). Bu araştırmada, standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme türü kullanılmasına karar verilmiştir. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede bütün deneklere aynı şekilde soruların sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirgediği ve bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizinin daha kolay olması (Yıldırım ve Şimşek, 2006:123) nedeni ile tercih edilmiştir. Bu sebeple, sorulacak soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenerek, görüşme yapılan kişilere temel sorular aynı sıra ile açık uçlu bir formatta sorulmuştur.

Görüşme soruları hazırlanırken çoklu ortam uygulamalarının verimliliğine cevap aranacak sorular düşünülerek mantıklı bir sırada görüşmecilere sunulmuştur. Her sorunun yalnızca bir özelliği ölçmesine dikkat edilmiştir. Görüşme öncesi hazırlık aşamaları (genel ve özel amaçlı araştırma sorularına karar vermek, görüşme sorularını tasarlamak, soruları sıralamak, giriş ve kapanışları hazırlamak, görüşülen kişilerin kayıtları için hazırlanmak, görüşme formu için pilot test yapmak) ve görüşme sürecinde yapılması gerekenler (Görüşmeye hazırlama, konuyu tanımlama, görüşmeyi zamanında sonlandırma, not tutma vs.) titizle yerine getirilmiştir. Görüşme formunda yer alması düşünülen sorular öncelikle çoklu ortam uygulamalarında dinleme öğretiminin başarısını artırma konusunda sorulabilecek örnek sorulardan ve benzer araştırma bulguları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu, Adnan Menderes Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve nitel araştırma alanlarında çalışan 3 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Yapılan dönüt ve düzeltmeler sonucunda biçimlendirilmiş ve pilot uygulaması örneklem dışında kalan/araştırma kapsamı dışında kalan Türkçe dersi başarısı yüksek, orta ve düşük olmak üzere eşit sayıda seçilen altı 6. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmış, böylece sorularda anlaşılmayan yerlerin olup olmadığı ve soruların işlevliliği test edilmiştir.

Asıl öğrenci görüşme formunda altında toplam beş sorudan oluşan standart görüşme formuna deney grubundaki Türkçe dersi başarısı yüksek 4, orta 4 ve düşük 4 olmak üzere 12 öğrenciye yöneltilmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış olup, bir görüşmenin ortalama süresi 8-15 dakika olarak hesaplanmıştır.

Ham veriler word formatında sorular ve cevaplar olmak üzere 2 sütun şeklinde Times New Roman- 12 punto, 1,5 satır aralığı, toplam 22 sayfa tutmuştur. Le Compte ve

Goetz (1982, Akt.Yıldırım ve Şimşek, 2006: 262)'nin belirttiği gibi doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin betimsel bir yaklaşımla, frekans analizi yaparak alıntıların doğrudan okuyucuya sunulması sağlanmıştır. Okuyucu, araştırmanın verilerini yorum katılmamış haliyle okuma fırsatı elde ederse, daha sonra araştırmacının ulaştığı sonuçları bu verilere göre değerlendirme fırsatı da elde edebilir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmaya ilişkin veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere “Deneme Türünde Metin Başarı Testi”, “Hikaye Türünde Metin Başarı Testi”, “Şiir Türünde Metin Başarı Testi”, “Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği” ve “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, uygulanan testlerden ve ölçeklerden aldıkları puanlar ön test puanı olarak değerlendirilmiştir. İkinci aşama ise yarı deneysel uygulama süreci sonunda gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test olarak uygulanan testler ve ölçekler tekrar uygulanmıştır. İkinci aşamada yapılan uygulamalardan elde edilen veriler ise son test olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortam uygulamaları ile dinleme etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla onlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kaydedilmiştir. Her görüşme yaklaşık olarak 8-15 dakika sürmüştür.

2.5. UYGULAMA SÜRECİ

Araştırma sürecinde, deney grubunda, dinleme metinlerinden yararlanarak etkinlikler yoluyla çoklu ortam uygulamalarıyla dinleme öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yapılan uygulamalar, sınıfın doğal ortamının bozulmaması ve araştırma sonuçlarında öğretmenden kaynaklanan bir etki bulunmaması araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci öncesinde hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine araştırma kapsamında geliştirilen DDBT, HDBT, ŞDBT, DBFÖ ve DYTÖ uygulanmıştır. Uygulama süreci sonunda ön test olarak uygulanan test ve ölçekler aynı gruplara son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama basamağı toplam 9 hafta sürmüştür. Bu süreye ön testler, hazırlık aşaması ve son testler için kullanılan 3 haftalık süre dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine çoklu ortam uygulamalarıyla dinleme öğretimi verilmiştir. Deney grubunda yapılacak etkinlikler, araştırmacı tarafından planlanmıştır. Yapılan uygulamalarda öğrencilerin çoklu ortama dayalı araç gereç ve materyallerle dinlediklerini anlama becerilerinin, dinleme becerisi farkındalıklarının ve dinlemeye yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla deney grubu öğrencilerine her hafta dinleyecekleri metne yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmıştır (Ekler-7). Öğrencilerden kendilerine verilen çalışma kâğıdında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmeleri istenmiştir.

Uygulamada kullanılan materyaller, metinler İlköğretim Türkçe Programı'na uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan kitaplardan ya da altıncı sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun dergi ve kitaplardan alınmıştır. Deney grubunda yapılan çalışmalara örnekler:

- Hava durumu sunumu izlerken sorular hazırlama etkinliği,
- Thomas Alva Edison Belgeseli'ni empati kurularak izleme etkinliği,
- Elma şekerinin hazırlanışı ile ilgili bir radyo programı dinletme ve öğrencilerin notlar alarak dinlediklerini uygulaması,
- Bayraklar panosu görselinden yararlanarak tombala etkinliği,
- Özdeyişler ve karakterler etkinliği,
- Görsellerle (hikayenin kahramanları, mekan vb. görseller) hikaye dinleme etkinliği,
- “Geri Dönüşüm” animasyonunun hayal kurarak izlenmesi etkinliği,
- Görsel dinleme kartları kullanarak cd'den dinlenme etkinliği.

Araştırmanın uygulama basamağında kontrol grubunda yürütülen eğitim sürecine yönelik herhangi müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubundaki Türkçe dersleri Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak yürütülmüştür.

2.6.VERİLERİN ANALİZİ

2.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verilerin çözümünde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Analizler deney grubunda 31, kontrol grubunda 30 öğrencinin öntest, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanlar üzerinde yapılmıştır. Her

analiz öncesi varyansların homojenliği (eşit dağılım) Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiş, p değerleri varyansların homojenliği varsayımını sağlamıştır (varyansların homojenliği, $p > .05$). Bu doğrultuda bu araştırmanın amaçlarına uygun olarak ANCOVA parametrik testi kullanılmıştır. Verilerin aritmetik ortalaması, standart sapması Çizelgelara dönüştürülerek verilmiştir. Bunun yanında sadece Shapiro-Wilk Testi ölçütü kullanılarak parametrik testlerin tercih edilmesi araştırmanın sınırlılığı olarak gösterilebilir.

2.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizini derinliğine göre iki grupta incelenmektedir. Strauss ve Corbin (1990) sınıflamasına göre bu iki grup “içerik ve betimsel analizdir. İçerik analizi, mesajda bireyi görünmeden etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik “ikinci bir okuma” niteliğindedir ve iletileni algılama sanatı olarak adlandırılabilir (Bilgin, 2006:1). İçerik analizi, veriyi azaltarak/ilişkileridirerek ve birbiriyle ilişki kurarak temel (Core) tutarlılık ve anlamlar keşfetmeyi sağlamaktadır (Patton, 2002:452).

Betimsel analiz ise, görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu sebeple, araştırmada nitel veriler betimsel analizine başvurularak analiz edilmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması amaçlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Yarı deneysel modelle yapılan bu araştırmada ortaya çıkan bulguları ilişkilendirmek, anlamlandırmak amacıyla nitel veriler betimsel analize başvurularak analiz edilmiştir.

Pozitivist çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik açısından araştırmacıları ya da hakemlerin karar vermesini belirleyen objektif kriterler vardır; böylece araştırma bulgularının geçerli ya da güvenilir olup olmadıkları test edilebilir. Fakat nitel araştırmalarda durum farklıdır; çünkü geçerli bir araştırma olup olmadığının tespiti için bir araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği özel bir hedef /oluşum bulunmamaktadır. Bu

farklılıkları (Guba ve Lincoln,1985: Akt. Klanke, 2008:40) aşağıdaki gibi Çizelgelaştırarak ifade etmiştir.

Çizelge 2.21. Nicel ve nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kriterleri.

Nicel Araştırmaları Test Etmek için Geleneksel Kriterler	Nitel Araştırmaları Test Etmek için Alternatif Kriterler
İç geçerlik	Yaratıcılık
Dış geçerlik	Transfer edilebilirlik
Güvenirlilik	Bağlılık
Objektiflik	Uygunluk

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacıya okuyucunun işi gerçekten yaptı dedirtecek hissi uyandıracak güveni kazandırdığı bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Biber, Leavy, 2011: 48). Bu sebeple, metodolojik ve epistemolojik sınırlar belirli olsa da daima aynı tarzda uygulamaz ve yapılan işin kalitesini değerlendirecek üniversal bir kriter veya kesinlik oluşturmak gereksiz görülmektedir. Bu süreçte çalışmanın kalitesini arttırmak ve değerlendirebilmek için nitel alanda çalışan araştırmacılara pek çok farklı strateji önerilmektedir. Bunlardan bazıları özetle şöyledir:

Katılımcılarla uzun süreli birliktelik ve gözlem, araştırma hakkında bilgisi olmayan meslektaşların bazı kör noktaları ortaya çıkarması ve aydınlatması açısından görüşlerini almak anlaşılabilirlik için önemlidir. İkinci bir araştırmacıyla yapılan çalışmaların analizlerinin kontrol ettirilmesi, bu süreçte araştırmacının önyargılarını kontrol edebilmesi ve esnek olması gerekir (Klanke, 2008: 40). Yıldırım ve Şimşek (2006: 256) bu stratejilere ek olarak, araştırmacının esnek olması, gerekli gördüğü yerlerde yeni stratejilere başvurması geçerliliği arttırmaktadır. Aynı zamanda araştırma alanına olan yakınlık, yüzyüze görüşmeler, derinlemesine bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama gibi özelliklerin geçerliliği oluşturmak için önemli görüldüğünü belirtmiştir. Ek olarak Grene, Caracelli ve Graham, (1989) araştırma sonuçlarının geçerliğini kontrol etmek için önemli bir teknik üçleme/üçgenleme metodunundan bahsetmişlerdir. Üçleme, araştırma

bulgularındaki yakın ilişkiyi arama hedefiyle iki farklı yöntemin kullanılmasıyla olmaktadır. Eğer iki metodun sonuçları birbiriyle örtüşüyorsa araştırmanın geçerliğini arttırıyor demektir (Akt:Biber ve Leavy,2011 :51).

Nitel Araştırmada geçerlik için yapılan işlemler şunlardır:

- Araştırmada nitel verilerin geçerliliğini arttırmak için, yüzyüze görüşmeler sırasında iletişimin daha ılımlı bir ortamda geçmesine dikkat ederek derinlemesine ve gerçek veri toplanmaya çalışılmıştır.
- Görüşme yapılan öğrenci özellikleri, gözlem yapılan sınıflar başka araştırmalarla karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayarak ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.
- Araştırmada dış geçerlilik için, nicel verilerin sonuçları ile görüşme sonuçlarından yararlanılarak araştırmada farklı kaynaklarla doğrulama ya da çapraz kontrol yapılarak (eş zamanlı üçleme) verilerin çeşitliliği sağlanmıştır.

Nitel Araştırmada güvenilirlik için yapılan işlemler şunlardır:

Güvenirlik “alan araştırmalarında araştırmacının öngörü, şüphe, merak ve sorularına bağlı olduğunu ve araştırmacının eğer olaylara ya da kişilere farklı bakış açılarıyla bakabiliyorsa (kişisel, politik, ekonomik) ve zihinsel olarak sorular sorabiliyorsa güvenilir” şeklinde ifade edilmiştir (Neuman, 2003: 388:Akt Biber ve Leavy, 2011:67).

Franklin C.S. ve arkadaşları, (2010:356) nitel araştırmada başvurulacak iki güvenilirlik tekniğinden bahsetmişlerdir. Bunlar eş zamanlı (senkronik) ve art zamanlı (diacronik) güvenilirliktir. Eş zamanlı güvenilirlik: gözlemlerin aynı zaman dilimi içerisindeki benzerlikleridir. Yıldırım ve Öztürk (2006:260) bu güvenilirlik türünü aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da bir olayı ölçmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Art zamanlı güvenilirlik ise; belli bir zaman geçtikten sonra da benzer gözlem sonuçlarına ulaşılması, aynı kalması şeklinde ifade edilmektedir.

Eldeki araştırmada art zamanlı güvenilirlik kapsamında görüşme tematik analiz yapıldıktan belirli aralıklar sonrasında (15 gün) yeniden gözden geçirilmiş ve uygun değişiklikler yapılmıştır.

Araştırmada ilk olarak nitel verilerin iç güvenilirliğin artırılması amacıyla, Le Compte ve Goetz (1982, Akt.Yıldırım ve Şimşek, 2006: 262)'nin belirttiği gibi doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin betimsel bir yaklaşımla alıntılarının doğrudan okuyucuya sunulması sağlanmıştır. Yani araştırmacı; görüşme, gözlem ve dökümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunar ve yorumunu daha sonraya bırakır. Doğrudan alıntılarla zenginleştirilebilecek bu tür betimlemeler, araştırmacının daha sonra yapacağı yorumlara ve açıklamalara temel oluşturacaktır. Okuyucu, araştırmanın verilerini yorum katılmamış haliyle okuma fırsatı elde ederse, daha sonra araştırmacının ulaştığı sonuçları bu verilere göre değerlendirme fırsatı da elde edebilir.

Bu çalışmada araştırmacının kendisinin yanı sıra Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nde görev yapmakta olan farklı bir kodlayıcıdan yardım alınmıştır. Rastgele seçilen iki görüşme formu araştırmacının kendisi ve diğer kodlayıcı tarafından kodlandıktan sonra analizler arasındaki tutarlılık (anlaşma/anlaşma+anlaşmama) $\times 100$ formülü ile incelenmiştir ve uyuşma katsayısı .81, olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, ölçme araçları ile toplanan veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş; bulgular Çizelge haline getirilerek açıklanmış ve bulgularla ilgili araştırmalar göz önüne alınarak yorumlanmıştır. Bulgular verilirken öncelikle araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular sunulmuş daha sonra da nitel boyuttan elde edilen bulgular verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTUNA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmadan öncelikle, elde edilen verilerin analizinde hangi istatistik testlerinin kullanılacağını belirlemek için deney ve kontrol gruplarının her bir ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bir dağılımın normallik gösterip göstermediği incelenirken grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testi kullanılır (Büyüköztürk, 2009: 34). Bir dağılımın normallik derecesini analiz eden Shapiro-Wilk Z testi diğer normallik testlerine göre en iyi sonuçları vermektedir (Özer, 2007: 78). Bu açıklamalar dikkate alınarak uygulama sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Z testi ile incelenmiştir. Yapılan analize ilişkin bulgular Çizelge 3.1.'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme araçlarından aldıkları ön test, sontest ve kalıcılık testi puanlarının Shapiro-Wilk Z Testi normallik değerleri

Grup	N		DDBT		HDBT		ŞDBT		DAFÖ		D
			Z	P	Z	P	Z	P	Z	P	
Deney Grubu	31	Ön Test	.935	.062	.965	.404	.930	.063	.932	.065	.963
		Son Test	.941	.089	.936	.090	.952	.179	.954	.136	.968
		Kalıcılık	.935	.061	.950	.153	.935	.059	.952	.131	.954
Kontrol Grubu	30	Ön Test	.938	.083	.942	.101	.939	.079	.933	.071	.947
		Son test	.980	.813	.946	.157	.968	.484	.938	.086	.953
		Kalıcılık	.944	.118	.935	.073	.943	.230	.940	.109	.941

Çizelge 3.1.'de yer alan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin DDBT, HDBT, ŞDBT, DAFÖ ve DYTÖ ölçme araçlarından aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$).

3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi : “Dinleme becerisi öğretimi çoklu ortam uygulamalarıyla yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, öntest dinlediğini anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest dinlediğini anlama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için gruplara, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında Deneme Türünde Metin Başarı Testi (DDBT), Hikaye Türünde Metin Başarı Testi (HDBT) ve Şiir Türünde Metin Başarı Testi (ŞDBT) olmak üzere üç adet başarı testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest dinlediğini anlama puanları kontrol altına alınarak, sontest dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Ancova istatistiksel ölçüm kullanılarak analiz edilmiştir. Grupların DDBT puanlarına ilişkin sonuçlar Çizelge 3. 2.'te, HDBT puanlarına ilişkin sonuçlar Çizelge 3.3'te, ŞDBT puanlarına ilişkin sonuçlar ise Çizelge 3. 4.'te sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türdeki bir metinden (DDBT)'den elde ettikleri dinlediğini anlama öntest- sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Çizelge 3.2.'de verilmektedir.

Çizelge 3.2.: Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türdeki metinden (DDBT) elde ettikleri dinlediğini anlama öntest- sontest toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş sontest ortalamaları

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş
	N	X	Ss	N	X	Ss	Sontest X
Deney	31	4.25	2.20	31	7.32	1.95	7.34
Kontrol	30	4.33	2.22	30	5.36	2.14	5.35

Çizelge 3.2.'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin DDBT' ne ilişkin ortalama puanı öntestte 4.25 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında sontestte 7.32 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin DDBT'ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 4.33 ve 5.36'dır. Grupların öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 7.34, kontrol grubu için ise 5.35 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş sontest ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.2.1. DDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	136.030	2	68.015	23.20	.000
Öntest	77.705	1	77.705	26.50	.000
Grup	60.659	1	60.659	20.69	.000
Hata	170.036	58	2.932		
Toplam	2774.000	61			

Çizelge 3.2.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=20.69$, $p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin deneme türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin hikaye türdeki bir metinden (HDBT)'den elde ettikleri dinlediğini anlama öntest- sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Çizelge 3.3.'de verilmektedir.

Çizelge 3.3 : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin hikaye türdeki metinden (HDBT) elde ettikleri dinlediğini anlama öntest- sontest toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş sontest ortalamaları

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş Sontest
	N	X	Ss	N	X	Ss	X
Deney	31	5.19	1.93	31	7.35	1.90	7.38
Kontrol	30	5.30	1.70	30	5.56	2.29	5.32

Çizelge 3.3.'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin HDBT' ne ilişkin ortalama puanı öntestte 5.19 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında sontestte 7.35 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin HDBT'ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 5.30 ve 5.56'dır. Grupların öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 7.38, kontrol grubu için ise 5.32 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş sontest ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.3.1. HDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	132.86	2	66.43	21.60	.000
Öntest	84.11	1	84.11	27.35	.000
Grup	52.57	1	52.57	17.09	.000
Hata	178.35	58	3.07		
Toplam	2869.00	61			

Çizelge 3.3.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=17.09$, $p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin hikaye türündeki

metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin şiir türdeki bir metinden (ŞDBT)'den elde ettikleri dinlediğini anlama öntest- sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Çizelge 3.4.'de verilmektedir.

Çizelge 3.4.: Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin şiir türdeki metinden (ŞDBT) elde ettikleri dinlediğini anlama öntest- sontest toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş sontest ortalamaları

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş
	N	X	Ss	N	X	Ss	Sontest
Deney	31	4.06	2.11	31	6.81	1.51	6.83
Kontrol	30	4.30	2.12	30	5.10	1.88	5.05

Çizelge 3.4.'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin ŞDBT' ne ilişkin ortalama puanı öntestte 4.06 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında sontestte 6.81 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin ŞDBT'ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 4.30 ve 5.10'dır. Grupların öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 6.81, kontrol grubu için ise 5.05 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş sontest ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.4.1. ŞDBT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	68.13	2	34.06	13.36	.000
Öntest	23.73	1	23.73	9.31	.003
Grup	47.98	1	47.98	18.82	.000
Hata	147.80	58	2.55		
Toplam	2388.00	61			

Çizelge 3.4.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=18.82$, $p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin şiir türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci denencesi üzerine, üç farklı türdeki metin üzerine dinlediğini anlama testleri bulgularına dayanarak, çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına olumlu yönde etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

3.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi : “Dinleme becerisi öğretimi çoklu ortam uygulamalarıyla yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, öntest dinleme becerisi farkındalık puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest dinleme becerisi farkındalık puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. ” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama farkındalıklarını belirlemek için gruplara, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında Dinlediğini Becerisi Farkındalık Ölçeği (DBFÖ) uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest dinleme becerisi puanları kontrol altına alınarak, sontest dinleme becerisi farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA istatistiksel ölçüm kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme becerisi farkındalık ölçeğinden (DBFÖ) elde ettikleri dinleme farkındalık öntest-sontest toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Çizelge 3.5.'de verilmektedir.

Çizelge 3.5. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme becerisi farkındalık ölçeğinden elde ettikleri dinleme farkındalık öntest- sontest toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş sontest ortalamaları

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş
	N	X	Ss	N	X	Ss	Sontest
Deney	31	143.64	28.13	31	154.35	20.35	153.55
Kontrol	30	139.10	27.48	30	141.23	26.30	142.81

Çizelge 3.5.'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin DBFÖ' ne ilişkin ortalama puanı öntestte 143.64 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında sontestte 154.35 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin DBFÖ'ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 139.10 ve 141.23'dir. Grupların öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 153.55, kontrol grubu için ise 142.81 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş sontest ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.5.1. DBFÖ Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	8697.24	2	4348,62	9.54	.000
Öntest	6072.29	1	6072.29	13.32	.001
Grup	1989.82	1	1989.83	4.36	.041
Hata	26422.17	58	455.55		
Toplam	1369488.00	61			

Çizelge 3.5.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=4.36$, $p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıklarını geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi : “Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, öntest dinlemeye yönelik tutum puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *sontest dinlemeye yönelik tutum puan ortalamaları* arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek için gruplara, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (DYTÖ) uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest dinleme becerisi puanları kontrol altına alınarak, *sontest dinlemeye yönelik tutum puanları* arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA istatistiksel ölçüm kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden (DYTÖ) elde ettikleri dinleme tutum öntest- *sontest* toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş *sontest* puan ortalamaları Çizelge 3.6.’de verilmektedir.

Çizelge 3.6. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri dinleme tutum öntest- *sontest* toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş *sontest* ortalamaları

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş
	N	X	Ss	N	X	Ss	Sontest
Deney	31	44.48	3.31	31	54.78	4.10	54.86
Kontrol	30	45.06	3.60	30	47.43	5.52	47.50

Çizelge 3.6.’de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin DYTÖ’ ne ilişkin ortalama puanı öntestte 44.48 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında *sontest*te 54.78 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin DYTÖ’ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 45.06 ve 47.43’dir. Grupların öntest puanları kontrol edildiğinde *sontest* puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. *Sontest* düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 54.86, kontrol grubu için ise 47.50

olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş sontest ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.6.1. DYTÖ Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	821.70	2	410.85	17.13	.000
Öntest	.12	1	.12	.005	.942
Grup	817.33	1	817.33	34.08	.000
Hata	1390.66	58	23.97		
Toplam	161895.00	61			

Çizelge 3.6.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=34.08$, $p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi : “Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, sontest dinlediğini anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *kalıcılık testi dinlediğini anlama puan ortalamaları* arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için gruplara, uygulama süreci sonunda ve uygulamadan beş hafta sonra Deneme Türünde Metin Başarı Testi (DDBT), Hikaye Türünde Metin Başarı Testi (HDBT) ve Şiir Türünde Metin Başarı Testi (ŞDBT) olmak üzere üç adet başarı testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest dinlediğini anlama puanları kontrol altına alınarak, kalıcılık testi dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA istatistiksel ölçüm kullanılarak analiz edilmiştir. Grupların DDBT puanlarına

ilişkin sonuçlar Çizelge 3. 7.'te, HDBT puanlarına ilişkin sonuçlar Çizelge 3.8'te, ŞDBT puanlarına ilişkin sonuçlar ise Çizelge 3. 9.'da sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türdeki bir metinden (DDBT)'den elde ettikleri dinlediğini anlama sontest- kalıcılık testi toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamaları Çizelge 3.7.'de verilmektedir.

Çizelge 3.7. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneme türdeki metinden (DDBT) elde ettikleri dinlediğini anlama sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları

Gruplar	Sontest			Kalıcılık Testi			Düzeltilmiş Kalıcılık
	N	X	Ss	N	X	Ss	X
Deney	31	7.32	1.95	31	7.51	1.48	7.15
Kontrol	30	5.36	2.14	30	5.30	1.89	5.67

Çizelge 3.7.'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin DDBT' ne ilişkin ortalama puanı sontestte 7.32 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında kalıcılık testinde 7.51 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin DDBT'ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 5.36 ve 5.30'dır. Grupların sontest puanları kontrol edildiğinde kalıcılık puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 7.15, kontrol grubu için ise 5.67 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş kalıcılık ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası kalıcılık puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.7.1. DDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	110.19	2	55.09	23.71	.000
Öntest	35.31	1	35.31	15.20	.000
Grup	26.94	1	26.94	11.60	.001
Hata	134.72	58	2.32		
Toplam	2764.00	61			

Çizelge 3.7.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sonteste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=11.60, p>.05$] anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamalarının, öğrencilerin deneme türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama kalıcılık puanlarında etkili olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin hikaye türdeki bir metinden (HDBT)'den elde ettikleri dinlediğini anlama sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamaları Çizelge 3.8.'de verilmektedir.

Çizelge 3.8. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin hikaye türdeki metinden (HDBT) elde ettikleri dinlediğini anlama sontest- kalıcılık toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları

Gruplar	Sontest			Kalıcılık Testi			Düzeltilmiş Kalıcılık
	N	X	Ss	N	X	Ss	X
Deney	31	7.35	1.90	31	7.00	1.63	6.63
Kontrol	30	5.56	2.29	30	5.00	1.78	5.49

Çizelge 3.8.'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin HDBT' ne ilişkin ortalama puanı sontestte 7.35 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında kalıcılık testinde 7.00 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin HDBT'ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 5.56 ve 5.00'dır. Grupların sontest puanları kontrol edildiğinde kalıcılık testi puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 6.63, kontrol grubu için ise 5.49 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş kalıcılık ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası kalıcılık puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.8.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sonteste göre düzeltilmiş kalıcılık ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=8.65, p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre,

deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin hikaye türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.8.1. HDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	123.40	2	61.70	32.66	.000
Öntest	62.42	1	62.42	33.04	.000
Grup	16.35	1	16.35	8.65	.005
Hata	109.57	58	1.88		
Toplam	2441.00	61			

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin şiir türdeki bir metinden (ŞDBT)'den elde ettikleri dinlediğini anlama sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamaları Çizelge 3.9.'de verilmektedir.

Çizelge 3.9 : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin şiir türdeki metinden (ŞDBT) elde ettikleri dinlediğini anlama sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları

Gruplar	Sontest			Kalıcılık Testi			Düzeltilmiş Kalıcılık
	N	X	Ss	N	X	Ss	X
Deney	31	6.81	1.51	31	7.41	1.72	6.99
Kontrol	30	5.10	1.88	30	5.13	1.85	5.54

Çizelge 3.9.'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin ŞDBT' ne ilişkin ortalama puanı son testte 6.81 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında kalıcılık testinde 7.41 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin ŞDBT'ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 5.10 ve 5.13'dir. Grupların sontest puanları kontrol edildiğinde kalıcılık puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 6.99, kontrol grubu için ise 5.54 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş kalıcılık ortalama puanları incelendiğinde, deney

grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası kalıcılık puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.9.1. ŞDAT Düzeltilmiş sontest puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	118.98	2	59.49	24.69	.000
Öntest	39.30	1	39.30	16.32	.000
Grup	26.14	1	26.14	10.85	.002
Hata	139.70	58	2.40		
Toplam	2676.00	61			

Çizelge 3.9.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sonteste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasında [F(1, 58)=10.85, p<.05] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin şiir türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede kalıcılık puanlarında kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü denencesi üzerine, üç farklı türdeki metin üzerine dinlediğini anlama testi bulgularına dayanarak, çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin dinlediklerini anlamalarında kalıcılık testi puanları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi : “Dinleme becerisi öğretimi çoklu ortam uygulamalarıyla yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, sontest dinleme becerisi farkındalık puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi dinleme becerisi farkındalık puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. ” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama farkındalıklarını belirlemek için gruplara, uygulama süreci sonunda ve uygulama sürecinden beş hafta sonra, Dinlediğini Becerisi Farkındalık Ölçeği (DBFÖ) uygulanmıştır. Deney ve kontrol

gruplarının sontest dinleme becerisi puanları kontrol altına alınarak, kalıcılık testi dinleme becerisi farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA istatistiksel ölçüm kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme becerisi farkındalık ölçeğinden (DBFÖ) elde ettikleri dinleme farkındalık son test- kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamaları Çizelge 3.10.'da verilmektedir.

Çizelge 3.10. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme becerisi farkındalık ölçeğinden elde ettikleri dinleme farkındalık sontest- kalıcılık testi toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları

Gruplar	Sontest			Kalıcılık Testi			Düzeltilmiş Kalıcılık
	N	X	Ss	N	X	Ss	X
Deney	31	154.35	20.35	31	157.87	18.51	155.12
Kontrol	30	141.23	26.30	30	139.20	25.13	142.03

Çizelge 3.10.'da görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin DBFÖ' ne ilişkin ortalama puanı son testte 154.35 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında kalıcılık testinde 157.87 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerininin DBFÖ'ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 141.23 ve 139.20'dir. Grupların son test puanları kontrol edildiğinde kalıcılık testi puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 155.12, kontrol grubu için ise 142.03 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş kalıcılık ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası kalıcılık puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.10.1. DBFÖ Düzeltilmiş kalıcılık puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	11198.46	2	5599.23	14.29	.000
Öntest	5883.66	1	5883.66	15.01	.000
Grup	2416.18	1	2416.18	6.16	.016
Hata	22722.62	58	391.76		
Toplam	1382526.00	61			

Çizelge 3.10.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasında [F(1, 58)=6.16, p<.05] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıklarını geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi : “Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, son test dinlemeye yönelik tutum puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *kalıcılık testi dinlemeye yönelik tutum puan ortalamaları* arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek için gruplara, uygulama süreci sonrasında ve uygulamadan beş hafta sonra Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (DYTÖ) uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test dinleme becerisi puanları kontrol altına alınarak, kalıcılık testi dinlemeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANCOVA istatistiksel ölçüm kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden (DYTÖ) elde ettikleri dinleme tutum son test- kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile ANCOVA analizi

sonucunda elde edilen düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamaları Çizelge 3.11.'de verilmektedir.

Çizelge 3.11. : Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri dinleme tutum son test- kalıcılık testi toplam puan ortalamaları, standart sapma değerleri ile düzeltilmiş kalıcılık ortalamaları

Gruplar	Son test			Kalıcılık Testi			Düzeltilmiş Kalıcılık
	N	X	Ss	N	X	Ss	X
Deney	31	54.78	4.10	31	56.19	7.25	52.85
Kontrol	30	47.43	5.52	30	44.93	5.81	48.38

Çizelge 3.11.'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin DYTÖ' ne ilişkin ortalama puanı son testte 56.19 iken, bu değer deneysel işlem sonrasında kalıcılık testinde 44.93 olmuştur. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin DYTÖ'ne ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla 47.43 ve 44.93'dir. Grupların son test puanları kontrol edildiğinde kalıcılık testi puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 52.85, kontrol grubu için ise 48.38 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası kalıcılık puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.11.1. DYFÖ Düzeltilmiş kalıcılık puanları için yapılan ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Model	3122.58	2	1561.29	66.04	.000
Öntest	1189.51	1	1189.51	50.31	.000
Grup	191.61	1	191.61	8.10	.006
Hata	1371.18	58	23.64		
Toplam	161020.00	61			

Çizelge 3.11.1.'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son teste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=8.10, p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTUNA YÖNELİK BULGULAR

Çoklu ortam araçlarıyla tasarlanan Türkçe dersi öğrenme ortamında gerçekleştirilen dinleme becerisine yönelik dokuz haftalık uygulama sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin bu öğrenme ortamına yönelik görüşleri açık uçlu beş sorudan oluşan bir formla değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik bulgular, deney grubu öğrencileri arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen öğrenciler ile yapılan standart görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar tekrar sıklığına göre frekans Çizelgesi olarak sunulmuştur. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan birebir alıntılarla, elde edilen veriler desteklenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu öğrenme ortamına yönelik görüşler ve bu görüşlere yönelik değerlendirme aşağıda yer almaktadır.

3.2.1. Türkçe dersinde farklı öğretim araçlarını bir arada kullanmanın dinlediğinizi daha iyi anlamanızda etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Derslerde çoklu ortam uygulamalarının katkıları nelerdir?

Deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam uygulamalarının Türkçe dersi dinleme becerisinin gelişmesine yaptığı katkılara ilişkin görüşleri Çizelge 3.12.'de sunulmuştur.

Görüşlerine başvuru yapılan çoklu ortamda öğretim çalışmalarının yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tamamı ($n=12$), yapılan çalışmanın katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Çizelge 3.12. incelendiğinde, Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarına yer vermek öğrencilerin en çok dinlediklerini anlama, Türkçe dersi başarısını artırma ve dikkat toplamayı artırmalarına yardımcı olması konularında katkı sağladığı

görülmektedir. Bu durum yapılan uygulamaların öğrencilere beklenen katkıyı sağladığını göstermektedir.

Çizelge 3.12. Deney grubu öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisinin öğretimine katkılarına ilişkin görüşleri

Çoklu Ortam Uygulamalarının Katkıları	f
Dinlediklerimi anlamayı kolaylaştırma	13
Türkçe dersi başarısını artırma	12
Dikkati toplamayı artırma	10
Derse katılımı artırma isteği	9
Daha iyi dinleme alışkanlığı	8
Dinleme sonrası sorulara daha doğru yanıt verme	6
Kelime hazinesini geliştirme	5
Daha zevkli dersler	5
Değerlendirme yapabilme	4
Görme ve işitme bir arada	2
Kalıcı bilgi edinme	1

Öğrencilerin Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisinin öğretimine katkılarına ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Türkçe dersinde dinleme metinlerini dinlemeyi önceden sıkıcı bulurdum. Ders saati bir türlü bitmezdi. Çoklu ortam yöntemine geçtiğimizde bu dersi daha çok sevmeye başladım.” (Ö8)

“Çoklu ortam araçları ders kitabının ders ile ilgili tek kaynak olma konusundaki hâkimiyetini bitirmektedir. Dinlediklerimi de daha iyi anlıyorum artık. Bu dönemki Türkçe dersi notlarım da geçen dönemkine göre daha iyi. Öğrendiklerimi okurken de kullanıyorum. Benim için yararlı oldu.” (Ö. 27)

“Çoklu ortamda son derece zevkli bir ders işledik. Hocamızın kullandığı materyaller öğrenmemizi kolaylaştırdı.” (Ö30)

“En azından sadece kitaba bağlı kalmadık. Bilgisayar ortamında pek çok video izleyerek, izlerken sorulan soruları cevaplayarak, bilgisayardaki çalışmalarını yaparak,

animasyonları yorumlayarak, Türkçe dersinde daha aktif hale geldik. Derste artık zevk alıyorum. ” (Ö14)

“Dinlediklerimin biraz daha kolay anlaşılmasını ve olaylara bakış penceremizi geliştirdi.” (Ö3)

“Çoklu ortamda hazırlanan dinleme etkinlikleriyle izlediğimiz videolar ve fotoğraflar sayesinde bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Çoklu ortamda daha fazla duyu organıyla çalıştığımızdan konuyu daha iyi anlarız.” (Ö5)

Derslerde sadece ders kitabına bağlı kalmak öğrencilerin derslerde sıkılmalarına yol açtığı düşünülebilir. Çoklu ortam uygulamalarıyla öğrenciler artık derslerin daha zevkli geçtiğini, ders notlarının arttığını ifade etmektedirler. Bilgisayarda video, animasyon izleyerek farklı duyu organlarına aynı anda hitap edilmekte ve daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği düşünülebilir.

3.2.2. Türkçe dersi dinleme öğrenme alanının çoklu ortamda hazırlanması derste karşılaşılan sorunların çözümüne nasıl bir katkı sağlayabilir?

Bu soruya yönelik görüşler analiz edildiğinde derste karşılaşılan sorunların çözümü konusunda da çoklu ortamın önemli bir rol üstlendiği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam uygulamalarının dinleme öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne nasıl bir katkı sağladığına ilişkin görüşleri Çizelge 3.13.’de sunulmuştur.

Çizelge 3.13. Deney gubu öğrencilerin çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisinin öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne katkılarına ilişkin görüşleri

Sorunların Çözümüne Katkıları	f
Düşük olan derse ilgiyi artırma	9
Öğrenmede kalıcılık artışı	9
İçeriğin gerçekçiliği, anlamayı kolaylaştırma	7
Derse katılımı artırma isteği	5
Unutulanları hatırlatma	3
Dinleme sonrası sorulara daha doğru yanıt verme	3
Öğrenilemeyenlerin evde tekrarının kolaylığı	2
Konuların belgelerle verilmesi, ikna etme	1

Görüşlerine başvurulmuş çoklu ortamda öğretim çalışmalarının yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tamamı (n=12), yapılan çalışmanın dinleme öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Çizelge 3. 13. İncelendiğinde, çoklu ortamda hazırlanan ve bilgisayar ortamında sunulan öğretim materyaline sürekli erişimi, dersin istenildiği zaman işlenmesine olanak sağlamaktadır. Öğretim materyali belirli bir plan çerçevesinde uzun soluklu bir çalışmayla hazırlandığı için ders içeriğinin eksik sunulması ihtimali ortadan kalkmaktadır. Çoklu ortamda sunulan ders içeriği öğrencilerin derse ilgisini artırmakta, dersi daha eğlenceli hale getirmektedir. Çoklu ortam araçlarıyla hazırlanan ders içeriği öğrenmede kalıcılık sağlamaktadır. Derste kullanılan belgeler, birinci elden kaynaklar içeriğin daha gerçekçi hale gelmesini sağlamaktadır. Derse yönelik ilgi eksikliği giderilmektedir. Bu duruma örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrenci merak ettiği fakat çekinip sormadığı sorulara tekrar cevaplar alabilir ve olayların sırası, gelişmesi görsel bir şekilde izlendiği için akılda daha çok kalır.”(Ö.3)

“Öğretmenin anlatım sırasında atladığı ve unuttuğu yerleri bilgisayar ortamında derinlemesine görmek mümkün.”(Ö.24)

“Çoklu ortamda yapılan ders ile daha fazla bilgi ve daha fazla akılda kalıcılık sağlanıyor.” (Ö.30)

“Sınıfta ders işlenirken konu bitse bile öğrenci anlamadığı bir konuyu çoklu ortamda tekrar tekrar kendisi işleyebilir.”(Ö.17)

“Öğretmenin anlatım sırasında atladığı ve unuttuğu yerleri bilgisayar ortamında derinlemesine görmek mümkün.”(Ö.19)

“Çoklu ortamda öğretimin dersin sıkıcılığını ortadan kaldırdığını söyleyebilirim. Zevkli bir ders işledik. Ben çok şey kazandığımı söyleyebilirim.”(Ö.21)

“Daha önceki dinleme derslerinde öğretmenin öğrencilerin derse ilgisini artırması güç oluyor. Sadece sözlü olarak dersin anlatılması dikkati yok ediyor. Çoklu ortam bu sorunları ortadan kaldırıyor ve öğrenme isteğini artırıyor.”(Ö.5)

“Derste verilen kısa filmler, haritalar öğrencilere kaynak niteliğinde sunulmaktadır. Öğrencinin aklındaki sorulara belgeler gösterilerek açıklama getirilmiş olur. Böylece öğrencinin aklına takılan bir soru kalmamış olur.” (Ö.27)

“Çoklu ortamda hazırlanan dersler esnasında karşılaşılan belgeler bilgi eksikliğini gidermektedir.”(Ö.30)

“Bence Türkçe dersinde dinleme etkinliklerinde en çok karşılaşılan problem ilgi eksikliğidir. Ama çoklu ortam öğrencinin bu problemini hemen hemen çözüyor diyebiliriz.”(Ö.15)

3.2.3. Deney grubunda görüşme yapılan öğrencilere, **“çoklu ortamlar kullanarak yaptıkları dinleme etkinliklerinin olumsuz yönleri nelerdir?”** sorusu sorulmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam kullanarak yaptıkları dinleme etkinliklerinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 3.14.’te verilmiştir.

Çizelge 3.14. Deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam kullanarak yaptıkları dinleme etkinliklerinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

Olumsuz Özellik	f
Hiçbir olumsuzluk yok	9
Sanal sınıf ortamı	3
Öğretmen deneyimi faydalanamama	1
Zaman alıcı	1

Çizelge 3. 14. İncelendiğinde, görüşme yapılan öğrencilerden dokuzu çoklu ortamlar kullanılarak yapılan dinleme çalışmalarının herhangi olumsuz bir yanı olmadığını belirtmiştir. Beş ise olumsuz yön olarak çoklu ortam araçları kullanılarak yapılan dinleme çalışmalarının zaman alıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre öğrencilerin Türkçe dersinde dinleme becerisini geliştirmede çoklu ortamlar kullanmayı

olumlu gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin bu konuya yönelik görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Sınıf atmosferi olumsuz etkilenmektedir. Öğretmen bire bir tartışma imkânı vermediği için biraz sanal oluyor.” (Ö.30)

“Sınıf ortamında etkileşimin olmaması ve öğretmenin deneyimlerinden yararlanamamak dersi olumsuz etkilemektedir.” (Ö.23)

“Daha önceki dinleme dersleri daha faydalı çünkü çoklu ortamda öğrendiğimiz bilgiler bana ders işliyoruz havası vermiyor.” (Ö.11)

“Bence yaptığımız çalışmaların hiçbir olumsuz tarafı yok” (Ö. 7)

“Çoklu ortamlar kullanarak yaptığımız dinleme etkinliklerinin çok fazla olumsuz bir yanı yok. Ama biraz zaman alıcı olduğunu düşünüyorum.” (Ö. 24)

“Yaptığımız etkinlikler sırasında çok eğlendim. Birçok yeni şey öğrendim. Normal dinleme çalışmalarımıza göre biraz daha fazla zaman alıyor ama olsun. Dinlediğim metinleri daha iyi anlıyorum.” (Ö. 3)

3.2.4. Çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisine etkisinin öğrencilerin Türkçe dışındaki derslerde öğrenme süreçlerine etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Görüşme yapılan deney grubu öğrencilerine çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisine etkisinin, diğer derslerde öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Görüşüne başvuru alan öğrencilerden 9 tanesi çoklu ortam uygulamalarının Türkçe dışındaki dersleri dinlemelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Üç öğrenci ise konu ile ilgili kararsız kaldıklarını bildirmiştir. Çoklu ortam uygulamalarını Türkçe dışındaki derslerdeki dinleme sürecini olumlu yönde etkilediğini belirten öğrencilerin görüşleri Çizelge 3.15.’da verilmiştir.

Çizelge 3.15. incelendiğinde, görüşüne başvuru alan öğrencilere göre dinleme becerisinin öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının Türkçe dışındaki dersleri daha çok dinlediklerini iyi anlama ve istekli dinleme yönlerinden etkilediği görülmektedir. Bu bulgular çoklu ortam uygulamaları yapmanın ve Türkçe dersinde dinleme becerisini

geliştirme etkinliklerinin diğer derslerde dinleme üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

Çizelge 3.15. Çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisine etkisinin, Türkçe dışındaki derslerde öğrenme süreçlerine katkısına yönelik görüşleri

Çoklu Ortam Uygulamalarının Türkçe Dışındaki Derslere Katkıları	f
Dinlediklerimi daha iyi anlama	10
İstekli dinleme çabası	9
Dikkati toplamayı artırma	6
Dinlerken nelere dikkat edileceğini bilme	4
Dinleme sonrası sorulara cevap verme	4
Dinleme sonrası sorulara daha doğru yanıt verme	3

Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Özellikle İngilizce ve matematik derslerini daha iyi anlamaya başladığımı düşünüyorum. Öğretmenimizin sorduğu sorulara daha kolay cevap veriyorum. Etkinliklerde de daha fazla tahtaya kalkmaya başladım.” (Ö. 30).

“Sosyal bilgiler ve fen bilgisi, matematik gibi derslerde de daha istekli dinlemeye başladığımı fark ediyorum. Dikkatimi daha kolay topladığımı düşünüyorum.” (Ö. 14).

3.2.5. Çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisine etkisinin, öğrencilerin günlük yaşamdaki iletişim süreçlerine katkısına yönelik görüşleri nelerdir?

Görüşme yapılan deney grubu öğrencilerine çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisine etkisinin, günlük yaşamdaki iletişim sürecini etkileyip etkilemediği, etkilediyse nasıl etkilediği sorulmuştur. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı (n=12) bu soruya evet cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin dinleme etkinliklerinde çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisine etkisinin günlük yaşamdaki iletişim süreçlerini etkilemesine ilişkin görüşleri Çizelge 3.16.’te verilmiştir.

Çizelge 3.16. Türkçe dersi dinleme becerisinin öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin günlük yaşamdaki iletişim süreçlerine yönelik görüşleri

Dinleme Etkinliği	F
Kişilerarası iletişim	7
Televizyon izleme	4
Radyo dinleme	2

Çizelge 3.16.'e göre çoklu ortam uygulamalarının, öğrencilerin günlük hayatlarındaki televizyon izleme, kişiler arası iletişim ve radyo dinleme faaliyetlerini etkilemiştir. Bu bulgu dinlemeye yönelik çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin günlük hayatlarındaki dinleme faaliyetlerini de olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu konuya yönelik öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Bence çok etkiledi. Artık çevremdeki insanlar konuşurken jest ve mimiklerine dikkat ederek daha kolay anlayabiliyorum. Onları dinlerken bulunduğumuz ortamı da dikkate alarak “Bunu söylemesindeki amaç ne olabilir?” diye düşünüyorum, ya da izlediğim bir filmin ana fikrini daha kolay bulabiliyorum. ” (Ö. 11).

“Özellikle akşamları dizi izlerken etkilediğini düşünüyorum. Geçen gün televizyonda bir dizi film seyredecektim. Farkında olmadan oyuncuların söyledikleri ile içinde buldukları ortam arasında bağlantılar kurarak anlamaya çalıştığımı fark ettim. İnsanların üzerlerindeki kıyafetler, taktıkları kolyeler insanın söylediklerini tamamlıyor. Sonra kendimi fazla kaptırdım galiba diye düşündüm.” (Ö. 7).

“Beni çok etkilediğini söyleyebilirim. Artık arkadaşlarımla ya da ailemlemden birisini dinlerken daha iyi anlıyorum. Çünkü çevremdeki insanların konuşmalarını daha dikkatli dinliyorum, anlamaya çalışıyorum ve cevaplarımı buna göre veriyorum.” (Ö. 3).

Yukarıda verilen öğrenci görüşlerine göre, çoklu ortam uygulamalarının, öğrencilerin günlük hayatlarındaki dinleme faaliyetlerine olumlu yönde katkı sağladığı ve onların yaşam etkinliklerini etkilediği söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak tartışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmada, ortaokul altıncı sınıf Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin dinlediğini anlamalarına, dinleme becerisi farkındalıklarına, dinlemeye yönelik tutumlarına ve bunların kalıcılıklarına olan etkisi sınanarak, bu sürece yönelik öğrenci görüşleri araştırılmıştır.

Araştırmanın birinci denencesi “Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, öntest dinlediğini anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş *sontest dinlediğini anlama puan ortalamaları* arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için öncelikle; belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için gruplara, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında Deneme Türünde Metin Başarı Testi (DDBT), Hikaye Türünde Metin Başarı Testi (HDBT) ve Şiir Türünde Metin Başarı Testi (ŞDBT) olmak üzere üç adet başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Deneysel uygulama öncesinde DDBT öntest puanlarında deney ($X=4.25$) ve kontrol ($X=4.33$) grupları arasında anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grupları uygulamaya başlamadan önce öntest puanları açısından birbirlerine çok benzemekte ve denk oldukları söylenebilir. Daha sonra deney grubuna geliştirilen çoklu ortam araçlarıyla ders uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Yapılan deneysel uygulama sonrasında sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=7.38$), kontrol grubu için ise ($X=5.32$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=20.69, p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .000$) . Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin deneme türdeki metne yönelik

dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem öncesinde yapılan HDBT öntest puanlarında deney ($X=5.19$) ve kontrol ($X=5.30$) grupları arasında da anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grupları uygulamaya başlamadan önce HDBT öntest puanları açısından birbirlerine çok benzemekte ve denk oldukları söylenebilir. Daha sonra deney grubuna geliştirilen çoklu ortam araçlarıyla ders uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Yapılan deneysel uygulama sonrasında sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=7.35$), kontrol grubu için ise ($X=5.56$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=17.09, p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .000$). Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin deneme türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Birinci denenceyle ilgili son olarak, deneysel işlem öncesinde yapılan ŞDBT öntest puanlarında deney ($X=4.06$) ve kontrol ($X=4.30$) grupları arasında da anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grupları uygulamaya başlamadan önce ŞDBT öntest puanları açısından birbirlerine çok benzemekte ve denk oldukları söylenebilir. Daha sonra deney grubuna geliştirilen çoklu ortam araçlarıyla ders uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Yapılan deneysel uygulama sonrasında sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=6.83$), kontrol grubu için ise ($X=5.05$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=18.82, p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .000$). Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin şiir türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular çoklu ortam uygulamaları ve Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrenciler arasında üç farklı türdeki metinde de dinlediğini anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile çoklu ortam uygulamaları, öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu sonuçları araştırmanın nitel verileriyle de desteklenmektedir. Öğrenciler, çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrendiklerini, derslerde dikkati daha kolay toplandığını, öğrendiklerinin kalıcı olduğunu, derslerin monotonluktan kurtulduğunu, derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçtiğini, derse katılımın arttığı, kelime hazinelerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler çoklu ortam uygulamaları sayesinde derse karşı ilgilerinin arttığını, ders kitabına bağımlılıklarının azaldığını, bu derste eskiye göre daha kolay öğrendiklerini ifade etmektedirler. Araştırmada nicel ve nitel bulgular birbirine desteklemektedir. Dolayısıyla; araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır.

Bu doğrultuda aşağıda sunulan açıklamalar ve çeşitli araştırmaların sonuçları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir (Christine, 1999; Doğan, 2007; Gambrell ve diğerleri, 2000; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012; Mitchell ve Fox 2001; Sherman ve diğerleri, 2004; Reitsma ve Wesselling, 1998; Paivio, 2006; Winnie, 2010; Yıldız, 2009;).

Öz (2001: 159) dinleme eğitiminde kullanılacak materyalleri sesli sanat filmleri, radyo, televizyon, teyp, CD, DVD, masal ve hikaye kitapları, piyesler ve şiirler olarak belirtmiş ve bunlardan öğrenci seviyesine uygun olanları seçmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Dinleme öğretiminde çoklu ortam araçlarının kullanılması, birden fazla duyuya hitap ettiğinden öğrenenlerin dikkatlerini uzun süre sunulan bilgi üzerine çekmektedir. Bunun yanında, görme ve işitme yolu ile öğrenilen bilginin hatırlama gücünü, sözel olarak verilen açıklamaları daha iyi anlama yeteneğini ve öğrencinin dinleme sürecinde imgeleme gücünü arttırmaktadır. Öğrencilerin renkleri, hareketleri görmesine, sesleri duymasına, nesnelere buldukları üç boyutlu ortam içinde hareket halinde algılamasına ve onlarla etkileşme fırsatı yaratmasına neden olmaktadır. Öğrencinin farklı öğretim araçları aracılığıyla farklı öğrenme stili ve stratejiyi kullanmasına destek olmaktadır.

Öğretim programına ve öğretim tekniklerine uygun olarak hazırlanmış yazılımların yer aldığı cd-romlardan, animasyonlu video kliplerden, sunulardan, elektronik ortamda hazırlanmış çalışma kâğıtlarından ve internetteki okuduğunu ve dinlediğini anlama öğretiminde kullanabilecek sitelerden yararlanarak bilgisayar destekli anlama öğretimi öğrenmede güçlük çeken öğrencilerin öğrenimi kolaylaşır ve hızlanır (Gambrell ve diğerleri, 2000:3). Buna göre dinleme eğitiminde; uygun ders materyallerinin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve materyallerin etkililiğinin sürekli olarak izlenmesi, gereken durumlarda bunlarda düzenlemeler yapılması en önemli işlem basamakları olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan, 2008:172).

Türkyılmaz (2010), yaptığı çalışmada, dinleme, görsel destekli dinleme, sesli ve sessiz okumanın anlamaya olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubuna slayt destekli metin dinletilmiş ve sesli okuma yaptırılmıştır. Görsel destekli olarak metni dinleyen grubun başarı puanı ortalamasının diğer gruplardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Reitsma ve Wesselling (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, hazırlanan yazılımların öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını yükselttiği görülmüştür. Ergin (2010: 106) bir dinleyicinin, konuşma eyleminde söylenenlerin anlamlarını gözleri ve kulaklarıyla aldığını belirtmiş ve dinlemeyi, görsel ve işitsel simgelere tepki olarak tanımlamıştır. Dinleme eğitimi çalışmalarında görselliği kullanmak, öğrencilerin bu çalışmalardan daha yüksek verim elde etmelerini sağlayacağı düşünülmektedir (Winn, 1988: 146).

Öğrencilerin hatırlamalarını ve farklı görünen düşüncelerin, olayların aslında bir bütünün parçaları olduğunu görmelerini sağlayacak hikaye haritası, düşünce şeması gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü dinleme eğitimi çalışmalarında en önemli nokta öğrencilere, onların ilgisini çekecek ve öğrenmelerini kolaylaştıracak yararlı materyaller sunmaktır. Sunulan materyaller ve etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmezse verilen eğitim amacına ulaşamaz (Kingen, 2000: 276).

Winnie (2010:), ortaokul öğrencilerinin üzerinde yaptığı çalışmasında, farklı türde videoların öğrencilere farklı beceriler kazandırmak için kullanılabileceğini belirtilmiş, ancak öğrencilere video kullanımı öncesinde gerekli tutum ve becerilerle donatılmaları gerektiği vurgulanmıştır. Christine (1999), tarafından yapılan bir araştırmada, Powerpoint Sunu Programının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin öğrenme düzeyleri

kontrol grubundan anlamlı derecede deney grubu lehine farklı çıkmıştır. Almanya’da bir araştırmada, sesleri ve kelime oluşturma öğrenimini destekleyen bir yazılım kullanılmasının; uygulama sonunda, harflerin daha çabuk tanınmasına yol açtığı görülmüştür (Sherman ve diğerleri, 2004:7). Burns, Roe ve Ross (1996), tarafından yapılan bir araştırmada, pek çok sınıfta öğretmenin anlatımına ek olarak yapılan bilgisayar etkinliklerinin çocukların söylenenleri ve metinleri anlamalarının verimli ve akıcı hale getirdiği görülmüştür. Doğan (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin dinleme düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere “hikâye, metro anonsları, haberler-hava durumu, çizim, röportaj, yol tarifi, radyo tiyatrosu, reklamlar, dikte ve alışveriş problemi” konularından oluşan bir dinleme testi uygulanmıştır. Araştırma neticesinde sonuç olarak dinleme becerisine yönelik olarak verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini belirlenmiştir. Mitchell ve Fox (2001), tarafından yapılan bir araştırmada, yazılım desteği alan öğrencilerin okuma ve dinleme gibi anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu araştırmalardan da görüldüğü üzere, okullarda yürütülen dinleme ile ilgili çalışmaların Türkçe öğretim programının öngördüğü gibi sadece dinleme metinleri ile sınırlandırılması, bu becerinin gelişmesi açısından yeterli değildir. Dinleme eğitiminde kullanılan metinlerin seslendirilmesinin yanında resim ve fotoğraflarla desteklenmesi, video klipleri, bilgisayar destekli yazılımlarla farklı duyu organlarına aynı anda hitap eden materyallerin kullanılması daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi, “Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, öntest dinleme becerisi farkındalık puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest dinleme becerisi farkındalık puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için öncelikle; belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıklarını ölçmek için gruplara, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği (DBFÖ) öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Deneyisel uygulama öncesinde DBFÖ öntest puanlarında deney (X=143,64) ve kontrol (X=139,10) grupları arasında anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Yani deney

ve kontrol grupları uygulamaya başlamadan önce dinleme farkındalığı yönünden öntest puanları açısından birbirlerine çok benzemekte ve denk oldukları söylenebilir. Daha sonra deney grubuna geliştirilen çoklu ortam araçlarıyla ders uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Yapılan deneysel uygulama sonrasında sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=153,55$), kontrol grubu için ise ($X=142,81$) olarak hesaplanmıştır. Daha sonra gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=4.36$, $p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .041$). Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıklarını geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular çoklu ortam uygulamaları ve Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrenciler arasında dinleme becerisi farkındalıkları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla; araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır.

Dinleme becerisi farkındalığı ilgili tüm bu bulgulara paralel olarak taranan alan yazın bulguları da araştırmanın bu bulgularını desteklemektedir. (Tice, 1991) tarafında yapılan araştırmada, bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin akademik dinleme başarılarının arttığı belirlenmiştir. Kuhn (2000), Küçük-Özcan (2000), Demir-Gülşen (2000), Handerson ve Landesman (1990) ve Maqsud (1997) bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirtmişlerdir. Hall ve Myers (1996) bilişsel farkındalığın kişinin kendisini ve başkalarını anlamasını ve öğrenme başarısını artırdığını, Gümüş (1997)'ün yaptığı araştırmada, bilişsel farkındalık becerilerinin öğrenme düzeylerini artırdığını ortaya çıkmıştır. Ciardiello (1998) ve Underwood (1997) tarafından ayrı ayrı yapılan araştırmalarda, bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarıları yanında, düşünme becerilerini de artırdığını belirlenmiştir. Özbilgin,(1993)'in çalışmasında, Bilişsel farkındalık becerilerinin edinilmesinde önemli bir adım olan kendi kendine soru sorma ile ilgili olarak; bilişsel farkındalığın anlamayı artırdığı belirlenmiştir. Bunlara paralel olarak Bonds ve Bonds (1992) bilişsel farkındalık stratejilerinin anafikri belirlemede etkili olduğunu, ayrıca

Katim ve Harris (1997) ise anafikir yanında ipucu bulmada da etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Dinleme becerisi farkındalığı üzerine literatür bulguları ve araştırmanın bulguları Türkçe dersinde çoklu ortam kullanımının dinleme becerisi farkındalığını geliştirici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü denencesi, “Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, öntest dinlemeye yönelik tutum puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest dinlemeye yönelik tutum puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için öncelikle; belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını ölçmek için gruplara, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (DYTÖ) öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Deneysel uygulama öncesinde DYTÖ öntest puanlarında deney ($X=44.48$) ve kontrol ($X=45.06$) grupları arasında anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Yani deney ve kontrol grupları uygulamaya başlamadan önce dinlemeye yönelik tutumları yönünden öntest puanları açısından birbirlerine çok benzemekte ve denk oldukları söylenebilir. Daha sonra deney grubuna geliştirilen çoklu ortam araçlarıyla ders uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Yapılan deneysel uygulama sonrasında sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=54.86$), kontrol grubu için ise ($X=47.05$) olarak hesaplanmıştır. Daha sonra gruplar arası sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=34.08$, $p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .000$). Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin dinleme tutumlarını geliştirmede kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencilerinin çoklu ortam uygulamaları ile yapılan dinleme çalışmalarına ilişkin görüşleri olumlu olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilere göre, çoklu ortamda sunulan ders içeriği derse ilgiliyi artırmakta, dersi daha

eğlenceli hale getirmektedir. Araştırmadaki nicel ve nitel bulgular birbirini desteklemektedir. Dolayısıyla; araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmıştır.

Araştırmanın dördüncü denencesi “Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, sontest dinlediğini anlama puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi dinlediğini anlama puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için öncelikle; belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için gruplara, uygulama süreci sonrasında ve uygulamadan beş hafta sonra Deneme Türünde Metin Başarı Testi (DDBT), Hikaye Türünde Metin Başarı Testi (HDBT) ve Şiir Türünde Metin Başarı Testi (ŞDBT) olmak üzere üç adet başarı testi sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Yapılan deneysel uygulamadan beş hafta sonra uygulanan kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=7.15$), kontrol grubu için ise ($X=5.67$) olarak belirlenmiştir. Gruplar arası kalıcılık testi puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sonteste göre düzeltilmiş kalıcılık ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=11.60, p>.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .001$). Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin deneme türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerisinin kalıcılığında kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Deneysel uygulamadan beş hafta sonra yapılan kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=6.63$), kontrol grubu için ise ($X=5.49$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arası kalıcılık testi puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sonteste göre düzeltilmiş kalıcılık ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=8.65, p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .005$). Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin hikaye türdeki metne yönelik

dinlediklerini anlama becerisinin kalıcılığında kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Deneyssel uygulamadan beş hata sonra yapılan kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=6.99$), kontrol grubu için ise ($X=5.54$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arası kalıcılık testi puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınıfta göre düzeltilmiş kalıcılık ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=10.85, p<.05$]deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .002$) . Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin şiir türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerisinin kalıcılığında kontrol grubuna göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmalarının yapıldığı kontrol grubu arasında üç farklı türdeki metinde de dinlediğini anlama becerileri kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile çoklu ortam uygulamaları, öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamalarında kalıcı bir etkiye sahiptir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular, öğrenme ortamı daha fazla duyuya hitap edecek biçimde hazırlamanın kalıcılık pozitif etkisinin olduğunu, birçok araştırma sonucu tarafından desteklenmektedir (Lindstrom, 1994; Neo, Neo, 2001; Yılmaz, Özgür, 2012). Dolayısıyla; araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmıştır.

Araştırmanın beşinci denencesi, “Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, sınıfta dinleme becerisi farkındalık puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi dinleme becerisi farkındalık puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için öncelikle; belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıklarını ölçmek için gruplara, uygulama süreci sonrasında ve deneyssel uygulamadan beş hafta sonra Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği (DBFÖ) sınıfta ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Deneysel uygulamadan beş hafta sonra yapılan kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=155.12$), kontrol grubu için ise ($X=142,03$) olarak hesaplanmıştır. Daha sonra gruplar arası kalıcılık testi puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sonteste göre düzeltilmiş kalıcılık ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=6.16, p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .016$) . Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin dinleme farkındalıklarını geliştirmede kontrol grubuna göre daha kalıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla; araştırmanın altıncı denencesi doğrulanmıştır.

Araştırmanın altıncı denencesi, “Çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yalnızca Türkçe dersi programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun, sontest dinlemeye yönelik tutum puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş kalıcılık testi dinlemeye yönelik tutum puan ortalamaları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi sınamak için öncelikle; belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını ölçmek için gruplara, uygulama süreci sonrasında ve deneysel uygulamadan beş hafta sonra Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (DYTÖ) sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında sontestte 54.78 olan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanları 56.19 olarak hesaplanmıştır. Sontestte 47.43 olan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puanları 44.93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırmalarda deneysel uygulaması sonrası kalıcılık testlerine ilişkin ortalamalarda bir miktar düşüş meydana gelmesi çoğu zaman beklenen bir bulgudur (Kanmaz, Saracaloğlu, 2012: 9). Ancak, eldeki çalışmada deney grubunun uygulamadan beş hafta sonra bile kalıcılık tutum puanlarının az da olsa artış göstermesi deney grubunda oluşan dinlemeye yönelik tutumların sınıfın örtük yapısına uyum sağladığını düşündürülebilir. İnceoğlu (2010: 52)’na göre, bir tutum, şayet herhangi bir değerler sistemine güçlü bir biçimde bağlı ise, böyle bir tutumun değişmesi oldukça güçleşir ve yavaşlar. Deney grubunda dinlerken farklı duyu organlarıyla algılanan iletileri birleştirme yoluna giderek anlamlandırma becerisi kazanıldığı ifade edilebilir. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin dinlediklerini daha iyi anlamalarının dinlemeye yönelik tutumlarındaki olumlu değişikliğin devamlılığını sağladığı söylenebilir.

Deneysel uygulamadan beş hafta sonra uygulanan kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için ($X=52.85$), kontrol grubu için ise ($X=48.38$) olarak hesaplanmıştır. Daha sonra gruplar arası kalıcılık testi puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sonda göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları arasında [$F(1, 58)=8.10, p<.05$] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($p= .006$) . Bu bulguya göre, deney grubunda gerçekleştirilen çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin dinleme tutumlarını geliştirmede kontrol grubuna göre daha kalıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla; araştırmanın altıncı denencesi doğrulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar tekrar sıklığına göre frekans Çizelgesi olarak sunulmuştur. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan birebir alıntılarla, elde edilen veriler desteklenmeye çalışılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğu, çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrendiklerini, derslerde dikkati daha kolay toplandığını, öğrendiklerinin kalıcı olduğunu, derslerin monotonluktan kurtulduğunu, derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçtiğini, derse katılımın arttığını, kelime hazinelerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler çoklu ortam uygulamaları sayesinde derse karşı ilgisinin arttığını, ders kitabına bağımlılıklarının azaldığını, bu derste eskiye göre daha kolay öğrendiklerini ifade etmektedirler.

Öğrencilerin ders kitabındaki dinleme metinlere bağlı işlenen mevcut programın öngördüğü yöntemle karşı görsel ve işitsel kaynakların kullanıldığı çoklu ortam uygulamalarını benimsedikleri görülmektedir. Çoklu ortamda hazırlanan ve bilgisayar ortamında sunulan öğretim materyaline sürekli erişim, dersin istenildiği zaman işlenmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenciler çoklu ortam uygulamaları sayesinde farklı duyu organlarını öğrenmede kullanarak daha iyi ve kalıcı öğrenme fırsatı bulduklarını belirtmektedirler. Çoklu ortamda sunulan ders içeriği öğrencilerin derse ilgisini artırdığı, dersi daha eğlenceli işlenmesini sağladığı dile getirilmiştir. Çoklu ortam araçlarıyla hazırlanan ders içeriği öğrenmede kalıcılık sağlamaktadır. Derste kullanılan belgeler, birinci elden kaynaklar içeriğin daha gerçekçi hale gelmesini sağlamaktadır. Derse yönelik ilgi eksikliği giderilmektedir. Çoklu ortam uygulamaları sayesinde Türkçe

dersinde dinleme becerisinin yalnızca okuma becerisiyle gelişen bir beceri olmadığı mutlaka öğrenilmesi gereken temel dil becerilerinden birisi olduğunun anlaşıldığı belirtilmektedir.

Türkçe dersinde öğretmenin pasif, öğrencilerin aktif bir rol aldığı, öğrenciye ve öğretmene daha rahat bir sınıf ortamı sağlandığı ve çoklu ortamda hazırlanan öğretim materyalinin dersin uygulama sürecini kolaylaştırdığı görülmektedir. Çoklu ortam araçlarıyla dersin içeriğinin daha zengin bir şekilde sunulduğu, birinci elden kaynaklarla çalışma fırsatı verildiği, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir.

Çoklu ortamda hazırlanan ve bilgisayar ortamında sunulan öğretim materyallerine istenildiği zaman erişim dersin esnekliğine olanak sağlamaktadır. Çoklu ortamda sunulan ders içeriği öğrencilerin derse ilgisini artırmakta, dersi daha eğlenceli hale getirmektedir. Çoklu ortam araçlarıyla hazırlanan ders içeriği öğrenmede kalıcılık sağlamaktadır. Derste kullanılan belgeler, birinci elden kaynaklar içeriğin daha gerçekçi hale gelmesini sağlamaktadır. Derse yönelik ilgi eksikliği giderilmektedir.

Çoklu ortam uygulamalarına yönelik eleştirilerin çoğunluğu çoklu ortamla ders işleme sürecinde öğretmen öğrenci etkileşiminin yeterli olmadığı, sınıf ortamından uzaklaşıldığı ve sanal bir öğrenme ortamının oluştuğu yönündedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

1. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin, ön test dinlediğini anlama puanları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş *son test* dinlediğini anlama puan ortalamaları incelendiğinde uygulanan deneysel işlemlerin, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki *dinlediğini anlama puanlarını olumlu* yönde etkilediği görülmüştür.
2. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin, ön test dinlediğini anlama puanları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş *son test* dinleme becerisi farkındalık puan ortalamaları incelendiğinde uygulanan deneysel işlemlerin, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki *dinleme becerisi farkındalık puanlarını olumlu* yönde etkilediği görülmüştür.

3. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin, ön test dinlediğini anlama puanları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş *son test* dinlemeye yönelik tutum puan ortalamaları incelendiğinde uygulanan deneysel işlemlerin, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki *dinlemeye yönelik tutum puanlarını* olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

4. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin, son test dinlediğini anlama puanları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş *kalıcılık* testi dinlediğini anlama puan ortalamaları incelendiğinde uygulanan deneysel işlemlerin, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki *dinlediğini anlama puanlarını olumlu* yönde etkilediği görülmüştür.

5. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin, son test dinlediğini anlama puanları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş *kalıcılık* testi dinleme becerisi farkındalık puan ortalamaları incelendiğinde uygulanan deneysel işlemlerin, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki *dinleme becerisi farkındalık puanlarını* olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

6. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin, son test dinlediğini anlama puanları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş *kalıcılık* testi dinlemeye yönelik tutum puan ortalamaları incelendiğinde uygulanan deneysel işlemlerin, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki *dinlemeye yönelik tutum puanlarını* olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çoklu ortam uygulamalarıyla dersin işlendiği deney grubu öğrencilerinin yapılan dinleme çalışmalarına ilişkin görüşleri olumlu olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

Yapılacak Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

1.Çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin dinlediğini anlama, dinlemeye yönelik tutum ve dinleme becerisi farkındalığı üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma ortaokul altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma, farklı sınıf düzeylerinde de yapılabilir.

2. Dinleme becerisi öğretiminde hazırlanmış olan cd'lerin çoklu ortam ilkelerine uygunluğu konusunda çalışmalar yapılabilir.
3. Türkçe öğretim programdaki dinleme/izleme becerisine yönelik ölçekler sınıf seviyelerine göre düzenlenmelidir. Bunun yanında öğrencilerin sosyal yaşamlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli dinleme/izleme durumlarına (konferans, duyuru, diyalog vb.) yönelik özel ölçekler oluşturulabilir.
4. Çoklu ortam uygulamalarıyla öğretiminin, okuma, yazma ve konuşma becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisi öğretiminde yüksek, orta ve düşük dil yeteneğine sahip öğrenciler üzerinde etkisi incelenebilir.
6. Dinleme Becerisi öğretiminde, çoklu ortam uygulamalarının Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde etkisi incelenebilir.
7. Türkçe öğretim programında yer alan her bir dinleme öğrenme alanı kazanımıyla ilgili olarak öğretmenlere örnek olacak çeşitli dinleme etkinlikleri oluşturulabilir.
8. İlkokul, ortaokul seviyelerinde Türkçe dersi dinleme becerisi üzerinde farklı bağımsız değişkenlerin etkisi araştırılabilir.
9. Dinleme becerisindeki gelişimin diğer dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
10. Dinleme becerisinin gelişim süreciyle ilgili okulöncesinden başlanarak boylamsal bir araştırma deseniyle çalışılabilir.
11. Öğrencilerin, Türkçe programında yer alan dinleme kazanımlarına ulaşma düzeyini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
12. Çoklu ortam uygulamaları ile öğretimin etkileri ile ilgili yapılmış olan araştırmalar hem çalışma grubu hem de zaman bakımından kısıtlı kalmıştır. Bu nedenle hem daha uzun bir süre hem de birçok derslere yönelik olarak uygulamalar yapılabilir.
13. Çoklu ortam uygulamalarının dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkisinin gözlendiği bu araştırmada etkinin nereden kaynaklandığı konusu kısıtlı kalmıştır.

Yapılacak yeni araştırmalarda gözlem tekniğinden de yararlanılarak bu etkinin nereden kaynaklandığı da belirlenmeye çalışılabilir.

Çoklu Ortamla Dinleme Öğretimine İlişkin Öneriler

Çoklu ortam uygulamalarının dinleme becerisinin öğretiminde etkililiğini inceleyen bu araştırmanın bulguları dikkate alınarak dinleme becerisinin geliştirilmesinde çoklu ortam uygulamalarının kullanımına yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Okullarda çoklu ortam laboratuvarları oluşturularak dinleme becerisi öğretim çalışmaları bu laboratuvarlar da yapılabilir.
2. Sınıfta yapılan çoklu ortam uygulamalarının yanında, Millî Eğitim Bakanlığı programına uygun olarak hazırlanan, interaktif etkinlikler ve sesli konu anlatımları bulunan EBA ve TTNET VİTAMİN programları Türkçe dersi dil becerilerinin öğretimi için de hazırlanarak sınıf içi uygulamalar pekiştirilebilir.
3. Öğrenci ders ve çalışma kitaplarına ait yapılandırılan cd öğrenim setleri bu kitaplarla birlikte öğrencilere ulaştırılabilir.
4. Öğretmenler, okul müdür ve müdür yardımcıları, okul rehberlik servisleri tarafından öğrenci velileri çoklu ortam araçları ile ilgili bu araçların dil becerilerinin öğretimi sürecinde kullanımının faydaları konularında bilgilendirilebilir.
5. Çeşitli yayınevleri ile iletişime geçilerek, yapılarak yazılım uzmanlarından yardım alınarak tasarım ilkelerine uygun, dinleme becerisi öğretimine ilişkin özellikle flash programında hazırlanmış görsel, sesli, hareketli animasyonların yer aldığı yazılımlar (canlılık, renk, oyunlaştırma, simülasyonlar) oluşturulabilir.
6. Öğretmenlere, okul yöneticilerine çoklu ortam, çoklu ortamın dayandığı temel ilkeler, çoklu ortam araçları ve bu araçların kullanım amaç ve şekilleri konularında Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, araştırma kurum ve kuruluşları ile işbirliği yapılarak hizmetiçi eğitim programları geliştirilerek uygulanabilir.
7. Özellikle Türkçe öğretmenleri derslerinde temel dil becerilerinden birisi olarak dinleme becerisinin öğretimini temel bir görevi olarak üstlenebilirler.

8. Öğretmenler; öğrencilerinin okulda, evde, sosyal yaşamda geçirdikleri dinleme zamanlarını ve bu dinlemeler sırasında neleri dinlediklerini belirlemelidirler. Öğretmenler, öğrencilerle ortak çalışarak dinleme envanterleri çıkarılabilir.
9. Öğretmen, derslerinde radyo-televizyon yayınları, alışveriş faaliyetleri, hava durumu, metro vb. anonsları gibi dinleme durumlarını çoklu ortamlar kullanarak dinleme öğretimine farklı boyutlar kazandırılabilir. Bu sayede dinleme becerisinin ders etkinliği olmaktan çıkarak sosyal yaşam becerisi olması sağlanabilir.
10. Ders kitaplarındaki dinleme becerisi geliştirme metinlerle ilgili ses kayıtlarının yanında dinleme/izleme beceri alanındaki farklı kazanımlara yönelik ses kayıtları verilmelidir. Yine bu ses kayıtlarının metin deşifreleri de Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alabilir.
11. Öğretmenlere derslerinde çoklu ortamların (teyp, CD çalar, VCD, televizyon, tepegöz vb.) kullanımı konusunda eğitimler verilmeli, gerekli materyaller ve araç gereçler sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C. A. J., Van Den Bos, K. P. and Brand-Gruwel, S. (1998) "Effects of listening comprehension training on listening and reading", *Journal of Special Education*, c. 32(2), s. 115.
- Adair.J. (2004) *Etkili iletişim*, (Çev. Ö. Çolakoğlu), Babıali Kültür Yayıncılık: İstanbul.
- Adler, R. B. and Rodman, G. (2003) *Understanding Human Communication*, Oxford University Press: New York.
- Akbaba B. (2009) *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutumlara Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akdağ, M. ve Tok, H. (2004) "Geleneksel Öğretim ile Powerpoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Akkoyunlu, B., Yılmaz, M., (2005) "Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 28; s.9.
- Akpınar, Y. (2005) *Bilgisayar Destekli Eğitimde Uygulamalar*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Aksan, D. (2000) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Akyol, H. (1999) *Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi*, Millî Eğitim. s.142.
- Akyol, H. (2006) *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık: Ankara.
- Akyol, T. (2002) *Anne Rahminde Dershane*, Milliyet Gazetesi. 19.02.2002.
- Al Alili, S. (2009) *The effect of activating background knowledge on the listening comprehension of Arabic-speaking EFL-learners*, Unpublished Doctoral Dissertation, Michigan State University: Michigan.
- Aldağ, H. ve Sezgin, M.E (2003) "Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 11(11) ss. 121-135.

- Aldalalah, O. A., Fong, S. F. ve Ababneh, Z. W. (2010) "Effects of multimedia-based instructional designs for Arabic language learning among pupils of different achievement levels", *International Journal of Human and Social Sciences*, c. 5(5), ss. 311-317.
- Alessi, S. M. and Trollip, S. R. (2001) *Multimedia for Learning Methods and Development*, Allyn ve Bacon: Massachusetts.
- Altınışik, S., Feza, O. (2002) "Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 23, ss. 41-49
- Anderson, A. and Lynch, T. (2003) *Listening*, Oxford University Press.
- Anderson, H. A. (1960) *Teaching The Art of Listening, Perspectives on English* (Edited by Robert C. Pooley), Appleton-Century-Crofts, Inc: New York.
- Antonietti. A.ve Giorgetti. M. (2006) "Teachers Beliefs About Learning From Multimedia". *Computers in Human Behavior*. c. 22, ss. 267-282.
- Arabacı.N. (2011) *Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracının (ABÇİDA) Geliştirilmesi ve Anne-Baba-Çocuk İletişiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış: Ankara.
- Aras, B. (2004) *İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- Arıcı,N. ve Mustafa Y. (2005) "Mesleki ve Teknik Eğitimde Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış WEB Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi", *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 1, ss. 170-180
- Arkün, S.(2007) *Addie Tasarım Modeline Göre Çoklu Öğrenme Ortamı Geliştirme Süreci ve Geliştirilen Ortam Hakkında Öğrenci Görüşleri Üzerine Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Arslan, O. (2006) *Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

- Arslan, A. (2009) "Okul öncesi eğitimi almış ve almamış ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlama eğitimindeki farklılıklar", *Ekev Akademi Dergisi*, 40 (1), 1-2.
- Aslan, F. (2006) *Çoklu Ortam Tasarımında Paralellik Düzeyinin Öğrenme Süresi, Başarı Ve Transfer Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Aşılıoğlu, B. (2009) "Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 29(8), ss. 45-63.
- Ataizi, M. (1999) *Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Aydın, G. (2010) "Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.14 (2) ss. 1-16.
- Aydiner, N.(2003) *Anlamlandırma stratejilerinin İlkokuma Yazmaya Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Baddeley, A.D. (1992) "Working memory". *Science*, c. 255, ss. 556-559.
- Baddeley, A. D. ve Hitch, G. (1974) *Working memory (Ed.: G.H. Bower), The psychology of learning and motivation* içinde (s.47-89), Academic Press: New York.
- Balcı, A. (2005) *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (1. Baskı), Tekağaç Yay: Ankara.
- Barr, L., Dittmar, M., Roberts, E. & Sheraden, M. (2002) "Enhancing student achievement through the improvement of listening skills". ERIC_NO:ED465999
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi*, PegemA: Ankara.
- Baymur, F. (1944). "Nasıl Not Tutmalı?" *Yeni Kültür*. c.81, ss. 4-7.
- Beall, M., Gill-Rosier, J., Tate, J. and Matten, A. (2008). "State of the context: listening in education". *International Journal of Listening*, c. 22(2), ss. 123-132.
- Becer, E. (1997) *İletişim ve Grafik Tasarım*, Dost Kitabevi Yayınları: Ankara.

- Berko, R. M., Wolwin, A. D. and Wolwin, D. R. (2001) *Communicating: A Social and Career Focus* (Eight edition), Houghton Mifflin Company: Boston.
- Billera, R. (1999) *The Effect Of Multimedia Instruction On Achievement Of College History Students*, Ph.D. Thesis, Florida International University: Florida.
- Bloom, L., and Lahey, M. (1978) *Language development and language disorders*, J. Wiley and Sons Inc: New York.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. and Cocking, R. R. (1999) *How people learn*, DC National Academy Press: Washington.
- Bridge. B. (2003) *Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Okulda İletişim*, Beyaz Yayınları: İstanbul.
- Brooks, D. W. (1997) *Web-teaching: A guide to designing interactive teaching for the World Wide Web*, Plenum: New York.
- Brünken, R., Plass, J. L. and Leutner, D. (2004) "Assessment of cognitive load in multimedia learning with dual-task methodology: Auditory load and modality effects". *Instructional Science*, c. 32, ss. 115-132.
- Bohner, G. and Wanke, M. (2002) *Attitudes and Attitude Change*, Psychology Press, Taylor & Francis Inc: USA.
- Bonds, C.W. and Bonds, L.G. (1992) "Metacognition: developing independence in learning", *Clearing House*, V:66, No:1, pp56-59.
- Bulut (2013) *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Butterfield, E. and Siperstein, G. (1974) Influence of Contingent Auditory Stimulation upon Non-Nutritional Suckle' in Proceedings of Third 129 Symposium on Oral Sensation and Perception: The Mouth of The Infant. *Springfield, III. Charles C. Thomas*.
- Buzan, T. (2001) *Aklını En İyi Şekilde Kullan*, Arion Yayınevi: İstanbul.
- Büyüköztürk, S. (2001) *Deneysel Desenler*, PegemA Yayınları: Ankara.
- Calp, M. (2005) *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitabevi: Konya.
- Cemiloğlu, M. (2005) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (5. basım), Alfa Yayınları: Bursa.

- Chandler, P. and Sweller, J. (1991) "Cognitive load theory and the format of instruction. Cognition and Instruction", c. 8, ss. 293–332.
- Charoen, O.V. (2002) *The Effects Of An Interactive Computerized Multimedia Tutorial On Knowledge Gain In Modular Fixturing Design Concepts*, Ph. D.Thesis. University of Northern Iowa.
- Christine, A. (1999) "PowerPoint Versus Traditional Overheads. Which is More Effective for Learning?". *Geographic Source*, c. 143 ss.5.
- Ciardiello, A.V. (1998) "Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol:42, Issue: 3, pp210-220
- Cihangir, Z. (2000) *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cihangir, Z. (2004) *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Nobel Yayınevi: Ankara.
- Clark, V. L. P., and Creswell, J. W. (2008) *The mixed methods readers*, Sage Publications, Inc: California.
- Clark, J. M. and Paivio, A. (1991) "Dual coding theory and education". *Educational Psychology Review*, c. 3, ss. 149-210.
- Clark, K. A.; Scruggs, T. L. and Szydowski, S. L. (1999) "Improving Listening Skills in the Classroom, Master's Action", Research Project, Saint Xavier University, and IRI/Skylight, ERIC.
- Chaudron, C. and J.C.Richards. (1986) "The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures." *Applied Linguistics*, c.7,ss. 2.
- Council of Europe. (2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Pres: Cambridge.
- Creswell. J. W., (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1986) *Teachers And Machines: The Classroom Use Of Technology Since 1920*, Teachers College Press: New York.
- Cüceloğlu, D. (2011) *Yeniden İnsan İnsana*, Remzi Kitapevi: İstanbul.

- Çağdaş, A. (2003) *Anne-Baba-Çocuk İletişimi* (2. basım), Eğitim Kitabevi Yayınları: Konya.
- Çelenk, Ç. (2008) *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem ve Teknikler*, Maya Akademi: Ankara.
- Çırakman, A. H. (1969) *Bugün Bize Hoş Geldiniz Erenler*, Sevindik Yayınevi Halk Aşıkları Dizisi 1: İzmir.
- Çiftçi, M. (2001) “Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. c. 2 s. 2.
- Çiftçi, M. (2001) “Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. c. 2 s.2, ss.165-177.
- Çubukçu, H. (2006) “Kişilerarası İletişimde Devingenlik: Yeni Bir İletişim Modeline Doğru”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, c. 23 s.11, ss. 75-87.
- De Westelinck, K., Valcke, M., De Craene, B. and Kirschner, P. A. (2005) “Multimedia learning in social sciences: limitations of external graphical representations”, *Computers in Human Behaviour*, c. 21, ss.555-573.
- Demir-Gülşen, M. (2000) *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables*, Unpublished B.S. Thesis, Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering: İstanbul.
- Demirel, A. (2006) *Sanat Eğitiminde Bilgisayar ve Çoklu Ortam Uygulamaları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Demirel, Ö. (2003) *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (5. basım), Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2005) *Eğitim Sözlüğü*, PegemA: Ankara.
- Demirel, Ö. (2011) *Öğretim İlke ve Yöntemleri “Öğretme Sanatı”*, Pegem Yayınları: Ankara.
- Dilmaç, B. (2004) *Sınıfta Etkili İletişim (Edit: Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç)*, Eğitim Yay: Konya.

- Deniz, K. (2007) *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Diadikov, A.N., Stayliaonu, P., Karefillidou, C., and Georgiou, P. (2005) “The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels”, *Reading Psychology*, 26, 55-80.
- Dökmen, Ü. (1998) *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati* (8. basım), Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2006) *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Doğan. Y. (2007) *İlköğretim İkinci Kademe Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi: Ankara.
- Doğan, Y., (2008) *İlköğretim Yedinci sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği*, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2008, 6(2), s. 261-286.
- Duker, S. (1964) What We Do Know About Listening. *Journal of Communication*. 14:4, pp.245-248.
- Dukte, S. and Rinck, M. (2006) Multimedia Learning: Working Memory and The Learning Of Word And Picture Diagrams. *Learning and Instruction*. 16. p.526- 537.
- Eckhardt, K. W. and Ermann, M. D. (1977) *Social Research Methods: Perspective, Theory and Analysis*, Random House Inc: New York.
- Ediger, M. (2002) Listening and the Language Arts. ERIC.
- Engelkamp, J. (1998) *Memory for actions*, Hove Psychology Press: UK.
- Er, O. (2011) *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Ergin, A., (2010) *Eğitimde Etkili İletişim*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000) *Eğitimde İletişim*, Anı Yayıncılık: Ankara.

- Field J. (1998) “Skills and strategies: towards a new methodology for listening”. *ELT Journal*, c. 52 s. 2, ss. 110-118.
- Field, J. (2003) *Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening*, *ELT Journal*, 57(4), 325–333.
- Florence, Y. (2009) *Learning English Through Films: A Case Study of a Hong Kong Class*, Yüksek Lisans Tezi, for the Degree of Master of Arts in Applied Linguistics, Hong Kong University: Hong Kong.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2003) *How to design and evaluate research in education* (5. Baskı), McGraw-Hill: New York.
- Fransız Millî Eğitimi Resmî Bülteni (2012) Traduction Prog Francais, www.fassv.org.
- Funk, H. D. and Funk, G. D. (1989) Guidelines for Developing Listening Skills, *The Reading Teacher*, pp.660-663.
- Gagné, R. M. ve Glaser, R. (1987) *Foundations in learning research* (Ed. R. M. Gagné), *Instructional technology foundations* içinde (s.49–83), Lawrence Erlbaum: Hillsdale NJ.
- Gahroei, R. F. and Omid T. (2011) “The Contribution of Movie Clips to Idiom Learning Improvement of Iranian EFL Learners”, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol 1, No. 8, s. 990-1000.
- Gambrell, L., B. and Morrow, L., M., Pennington, C. (2000) “Early Childhood and Elementary Literature-Based Instruction: Current Perspectives and Special Issues”, *Handbook of Reading Research*, (3)
- Ginns, P. (2005) “Meta-analysis of the modality effect”, *Learning and Instruction*, 15, 313–331.
- Girgin, C.M. (2006) “İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2006, 7 (1) 15-28.
- Goh, C., and Taib, Y. (2006) “Metacognitive instruction in listening for young learners”, *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Gordon, T.(1993) *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çev: E. Aksoy ve B. Özkan), Yapa Yayınları: İstanbul.

- Gögüş, B. (1968) *İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Gögüş, B. (1978) *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi: Ankara.
- Gültekin, K. (2006) *Çoklu Ortamın Bilgisayar Programlama Başarısı Üzerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Hagevik, S. (1999) “Just Listening”, *Journal of Environmental Health*, Sayı: 1, s.46,47. (11.08.2013 tarihinde, ebscohost veri tabanından alınmıştır.)
- Hall, K. and Myers, J. (July 1998) That’s Just The Way I am’: Metacognition, Personal Intelligence and Reading, *Blackwell Pub.:* USA.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*, Longman: China.
- Harp, S. F. and Mayer, R. E. (1997) “The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest”, *Journal of Educational Psychology*, 89, pp, 92-102.
- Hasler, B. S., Kersten, B. and Sweller, J. (2007) “Learner control, cognitive load and instructional animation”, *Applied Cognitive Psychology*, 21, 713–729.
- Hedrick, B. W. ve Cunningham, J. W. (2002) “Investigating the effect of wide reading on listening comprehension of written language”, *Reading Psychology*, 23, 107–126.
- Henderson, R. W. and Landesman, E. M. (1991) “Visualizing precalculus concepts: interactive representation VIA videodisc technology”. *Computer Education*, V:1, No:3, pp135-202
- Hogg, M. A. and Vaughan, G. M. (2007) *Sosyal Psikoloji* (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez), Ütopya Yayınevi: Ankara
- Horton, H. R. (2000) *Designing Web-Based Training*, John Wiley & Sons: New York.
- Hoy, K. M., ve Miskel, C. G. (2010) *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Edt.), Nobel Yayınevi: Ankara.

- İlter, B. (2003) “Genç. Bilgisayarın Yabancı Dil Sınıflarında Yazma Becerisi Gelişimine Katkıları Nelerdir?”, *Dil Dergisi*, (121):86-89.
- İnceoğlu, M. (2010) *Tutum, Algı, İletişim*, Beykent Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- İşeri, K. ve Yılmaz, İ. (2009) *Dinleme edimine ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi*, Dil Dergisi, TÖMER Yayınları (139), 7–24.
- Jalongo, M. R. (1995) “Promoting Active Listening in the Classroom”, *Childhood Education*, 72, 1, pp.13-18.
- Jeng, Y., Kun-Te W. and Yueh-Min H. (2009) “Retrieving Video Features for Language Acquisition”, *Expert Systems with Applications*, No 36, s. 5673-5683.
- Johnson, K. O. (1951) “The Effect of Classroom Training upon Listening Comprehension”, *The Journal of Communication*. I, 58.
- Ioannou, A., Brown, S., Gehlbach, H., Boyer, M.A., Solomon, A. N., Janık, L. and Maneggia, D. (2007) Incorporating Multimedia in Social Studies Instruction: Does it Improve Students’ Performance, Interest, and Instructional Effectiveness Attitude? Montgom. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, *Hypermedia and Telecommunications*. p.3930-3935.
- Kablan, Z. (2008) Bilişsel Yük Kuramına Dayanan Öğretim Araştırmaları, http://zkablan.blogcu.com/bilissel-yuk-kuramina-dayanan-ogretim-arastirmalari_3249716, html adresinden 09.08.2013 tarihinde alınmıştır.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006) *Yeni İnsan ve İnsanlar* (10. Basım), Evrim Yay: İstanbul.
- Katims, D.S. and Harris, S. (Oct 1997) “Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol:41, Issue:2, pp: 116-124.
- Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005) “İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz?” *Eğitim-Bir-Sen Eğitime Bakış*, 2005, 53-63.
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2012) “Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi”, *e-Journal of New World Sciences Academy* 2012, Volume: 7, Number: 2, Article Number: 1C0541.
- 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.
- Karabektaş, M. (2004) “Teknoloji Dersleri İçin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Karadağ, E. (2006) *Eğitim-Öğretim Sürecinde Bilgisayar Kullanım Süresinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Karadüz, A. (2010) “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Belirlenmesi”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 29 Yıl: 2010/2 (39-55 s.).
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012) “Görsel Destekli Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi”, *e-Journal of New World Sciences Academy* 2012, Volume: 7, Number: 2, Article Number: 1C0538.
- Kaplan, E. and Kaplan, G. (1970) *The Prelinguistic Child' in J. Eliot (ed.): Human Development and Cognitive Processes*, Holt, Rinehart and Winston: New York.
- Kaplan, H. (2004) *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- Katranç, M. (2012) *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Ankara.
- Katranç, M., Yangın, B. (2013) “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi”, *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11, 733- 771.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997) *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınları: Ankara.
- Keller, P. W. (1960). Major Findings in Listening in the Past Ten Years, *Journal of Communication*, 10:1, pp.29-38.
- Kaya, Y.K. (1996) *Eğitim yönetimi*, Bilim Yayınları: Ankara.

- Kalyuga, S, Chandler, P. and Sweller, J. (1999) “Managing split- attention and redundancy in multimedia instruction”, *Applied Cognitive Psychology*, 13, 351-371.
- Kert, S.B. ve Tekdal, M. (2004) “Literatürdeki Tasarım İlkelerine Uygun Olarak Hazırlanmış Multimedya Ders Yazılımının Lise Düzeyi Fizik Öğretiminde Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* 6- 9 Temmuz. İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Klanke, K. (2008) *Qualitative Research in the Study of Leadership*, Emerald Publishing: Bingley.
- Kılıç, E. (2006) *Çoklu Ortamlara Dayalı Öğretimde Paralel Tasarım Ve Görev Zorluğunun Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına ve Bilişsel Yüklenmelerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kılı, K. (2006) “Towards a Participatory Multimedia Learning Model”, *Education Information Technology*, 11. p. 21–32.
- Kingen, S. (2000) *Teaching Language Arts in Middle Schools*, Lawrence Erlbaum Ass., Mahwah, Kültür Bakanlığı: New Jersey.
- Kraemer, L. A. (2009) *The effects of listening to expository text on first graders' listening comprehension and book choice*, Unpublished Doctoral Dissertation, ST. John’s University: New York.
- Kocaadam, D. (2011) *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Koç, N. (2003) *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.
- Koontz, H. and O’Donnel, C. (1974) *Essentials of management*, The McGraw Hill Companies Inc: New York.
- Kuhn, D. (Oct 2000) “Metacognitive development”, *Current Directions in Psychological Sciency*, Vol:9, Nu:5, pp. 178-181.

- Kurt, B. (2008) *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kuşçu, H. (2010) *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Küçük-Özcan, Z.Ç. (2000) *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students*, Unpublished B.S. Thesis, Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering: İstanbul.
- Küçük, M.(2006) *İlköğretimde Çoklu Ortam ve Bilgisayar Kullanımının Gerekliliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya
- Landa, R. (2005) “Assessment of Social Communication Skills in Preschoolers”, *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 247–252.
- Liu, Y. C. (2009) *The utilization of listening strategies in the development of listening comprehension among skilled and less-skilled non-native English speakers at the college level*, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University: Texas.
- Maarif Vekâleti (1931) *Ortamektep Müfredat Programı 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı*, Devlet Matbaası: İstanbul.
- Mackay, I. (1997) *Dinleme Becerisi*, (Çeviri: Aksu Bora ve Onur Cankocak), İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti: Ankara.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011) “Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101–112.
- March, C and Simon, A. H. (1975) *Örgütler* (Çev. Ö. Bozkurt ve O. Onaran), TODAİE Yayınları: Ankara.
- Maqsud, M. (Dec.,1997) “Effects of metacognitive skills and nonverbal ability on

- academic achievement of high school pupils”, *Educational Psychology*, V:17, N:4, pp 387-397.
- Mautone, P. D. ve Mayer, R. E. (2001) “Signaling as a cognitive guide in multi-media learning”, *Journal of educational Psychology*, 99, 640-652.
- Mayer, R. E. (1997) Multimedia Learning: Are We Asking The Right Questions? *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19.
- Mayer, R. E. (2001) *Multimedia learning*, Cambridge University Press: New York, USA.
- Mayer, R.E. (2003) “The Promise of Multimedia Learning: Using The Same Instructional Design Methods Across Different Media”, *Learning and Instruction*. (13). p.125–139.
- Mayer, R. E. (2005) *Introduction to Multimedia Learning*, R. Mayer (Ed.), Cambridge University Press: Cambridge.
- Mayer, R. E. (2009) *Multimedia learning* (2. Baskı), Cambridge University Press: New York, USA.
- Mayer, R.E., Anderson, R.B. (1991) “Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis”, *Journal of Educational Psychology*, 83. 484-490.
- Mayer, R. E., Anderson, R. B. (1992) “The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning”, *Journal of Educational Psychology*, 84, 444-452.
- Mayer, R. E. ve Moreno, R. (1998) “A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory”, *Journal of Educational Psychology*, 87, 312-320.
- Mayer, R. E., Bowe, W., Bryman, A., Mars, R. ve Tapangco, L. (1996) “When less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons”, *Journal of Educational Psychology*, 88, 64-73.
- Mayer, R. E., Steinhoff, K., Bower, G. and Mars, R. (1995) “A generative theory of textbook desing: using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text”, *Educational Technology Research and Development*, 43, 31-43.

- Mayer, R. E. and Sims, V. K. (1994) “For whom is a Picture worth a thousand words? Extensions of a Dual- Coding Theory of multimedia learning”, *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 389-401.
- Maxwell, J. and Donran, J. (2001) *Etkili İnsan Olmak* (Çev: Demet Dizman), Sistem Yay: İstanbul.
- McMahon, S. (2003) “Terapistim Yanımda” (Çev: Nilüfer Kavalalı), İlhan Yayınevi: İstanbul.
- Mcquail, D. and Windahl, S.(2003) *İletişim Modelleri* (Çev: K. Yumlu), İmge Kitabevi: Ankara.
- MEB. (1949) *Orta Okul Programı*, Millî Eğitim Basımevi: Ankara.
- MEB. (1962) *Ortaokul Programı*, Millî Eğitim Basımevi: İstanbul.
- MEB. (1997) *İlköğretim Okulu Programı*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- MEB. (2005) *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8. Sınıflar*, Devlet Kitapları Müdürlüğü: Ankara.
- MEB. (2005) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-7. Sınıflar*, Devlet Kitapları Müdürlüğü: Ankara.
- MEB. (2006) *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: Ankara..
- Melanlıoğlu, D. (2011) *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Moore, K. D. (2000) *Öğretim Becerileri* (Çev.: Nizamettin Kaya), Ed. Doç. Dr. Ersin Altıntaş, Turhan Kitabevi.
- Moreno, R., Mayer, R., Spires, H. A. and Lester, J. C. (2001) “The case for social agency in computer-based teaching: Do students learn more deeply when they interact with animated pedagogical agents?” *Cognition and Instruction*, 19, 177-213.
- Mretto, L., Clegg, B.A., Blalock, L.D. and Mong, H.M. (2008) *Applying Multimedia Learning Theory To Map Learning And Driving Navigation*, Transportation Research [http:// people.ucsc.edu/~lmorett/Morett%20et%20al%202008.pdf](http://people.ucsc.edu/~lmorett/Morett%20et%20al%202008.pdf) adresinden 02.03.2014 tarihinde alınmıştır.

- Mousavi, S., Low, R., and Sweller, J. (1995) "Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes", *Journal of Educational Psychology*, 87, 319–334.
- Neo, M., and Neo, K. (2001) "Innovative teaching: Using multimedia in a problem based learning environment", *Educational Technology & Society*, 4(4), ss. 1436-4522.
- Nichols, R. G. ve Stevens, L. A. (2000) *Etkin İletişim*. Harvard Business Review Dergisi'nden Seçmeler, (çev.: Ahmet Gürsel), Türk Metal Sanayicileri Sendikası Yayınları, İstanbul.
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks For The Communicative Classroom*, Cambridge University Pres.
- Nunan, D. (2002) *Listening in Language Learning* (Ed: Jack C. Richards, Willy A.Renandya.), Methodology in Language Teaching, Cambridge University Press: U.S.A.
- Ocak, G. (2008) *Web Tabanlı Çoklu Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Performansı Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara
- Ocak, İclal ve Gürbüz Ocak. (2002) "Bilgisayar Destekli Ders Sunumun Sınıf Öğretimine Ek Olarak ve Sınıf Öğretiminden Bağımsız Olarak Canlılar Çeşitlidir Ünitesinde Akademik Başarı ve Kalıcılığı Etkileme Düzeyi", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı2, 19-27.
- Odacı, T. (2006) *Açık dinleme stratejileri eğitiminin strateji kullanımı ve dinleme anlama düzeyi üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Owca, S., Pawlak, E., and Pronobis, M. (2003) "Improving Student Academic Success through the Promotion of Listening Skills", ERIC_ NO: ED478233.
- Ömür, M. (2006) *Kulağımızın Göz Kapağı Yoktur*, Cumhuriyet Bilim, s. 990, s.16-17
- Öz, M. F. (2001) *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayınları: Ankara.
- Özbay, M. (2001) *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları*, Türk Dili Dergisi, (589). 9-15.

- Özby, M. (2002) “Türkçe Öğretiminde Ghmal Edilmiş Bir Alan Dinleme Eğitimi”, *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu*, ANAÇEV Yayınları, s.97-104.
- Özby, M. (2005) *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Akçağ Yayınları: Ankara.
- Özby, M. (2009) *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi* (1. basım), Öncü Basımevi: Ankara.
- Özby, M. ve Çetin, D. (2011) “Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar 2011, s. 26.
- Özby, Y., Melanlıoğlu, D. (2012) “Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi”, *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.
- Özbilgin, A. (1993) *Effects of university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures*, Unpublished M.A. Thesis, Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences: Ankara.
- Özden, Y. (2004) *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Pavio, A. (1986) *Mental representations: A dual coding approach*, Oxford University Pres., Oxford.
- Paivio, A. (2006) *Dual Coding Theory And Education. University of Western Ontario Draft chapter for the conference on “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children,”* The University of Michigan School of Education.
- Pedro, F. (2006) *The new millennium learners. Challenging our views on ICT and learning.* <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf> adresinden 27 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Pektaş, M. (2008) *Biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Petress, C.K.(1999) *Listening: A Vital Skill*, Journal Of Instructional Psychology. Cilt: 26, Sayı:4 s.261-262. (11.08.1013 tarihinde, ebscohost veri tabanından alınmıştır.)

- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants part I, *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Pollard, A.(2006) *Reflective Teaching* (Second Edition), Continuum Press.: New York.
- Poole, C. (1998) *Listen to This! Scholastic Early*, Childhood Today, 13, 2, pp.15-16.
- Rankin, P. T. (1930) *Listening Ability*, Chicago Schools Journal, C. 12 ss. 179.
- Rebetez, C. (2006) *Control and collaboration in multimedia learning: Is there a split-interaction?*, MA Thesis, Diplôme d'études approfondies en psychologie cognitive expérimentale, Université de Genève.
- Rieber, L. P. (1990) "Using computer animated graphics in science instruction with children", *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 135-140.
- Robertson, A. K. (2004) *Etkili Dinleme* (çev.: E.Sabri Yarmalı), Hayat Yayınları: İstanbul.
- Rost, M. (1994) *Introducing Listening*, Penguin English Applied Linguistics: London.
- Rogers, P. L. (2001) *Designing instruction for technology enhanced learning*, IRM Press: London.
- Rummer, R., Schweppe, J., Fürstenberg, A., Scheiter, K. and Zindler, A. (2011) "The perceptual basis of the modality effect in multimedia learning", *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(2), 159-173.
- Ruzzo, P.W. (2000) *Teaching History Through The Computer Primary Source Documents: A Hands-On Approach To The Historian's Craft Of Historical Inquiry*, Master Thesis, California State University.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2008) *Örgütlerde İletişim*, Arıkan Yay: İstanbul
- Sakallı, N. (2001) *Sosyal Etkiler*, İmge Kitabevi: Ankara.
- Saracaloğlu, A. S, Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. (2009) "Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi", *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 01-03 Eylül 2008. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel Sayı. 17/ 4, 469-480.
- Saracaloğlu, A. S, Dedebali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011) "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin

- Karşılaştırılması”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 177-193.
- Sarıçoban, A. (2001) *The Teaching of Language Skills*, Hacettepe Taş: Ankara.
- Sarıkaya, B. (2006) *Çoklu Ortam Kullanılarak Okul Öncesi ve İlköğretim I.Kademe Öğrencileri İçin “Renk Bilgisi” Konulu Eğitim CD’sinin Hazırlanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Schmidt-Weigand, F., Kohnert, A. ve Glowalla, U. (2010) “Explaining the modality and contiguity effects: New insights from investigating students’ viewing behaviour”, *Applied Cognitive Psychology*, 24, 226-237.
- Semerci, A. (2003) “Öğretim Amaçlı Bir Çoklu Ortam Yazılımı Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi”, *Polis Bilimleri Dergisi*, 5(3-4):47-61.
- Senemoğlu, N. (2005) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi: Ankara.
- Sever, S. (2000) *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayınları: Ankara.
- Sezgin, M. E. ve Köymen, Ü. (2002) “İkili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan çoklu ortam ders yazılımının fen bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.4, 134- 145.
- Sezgin, M.E. (2002) *İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Sezer, E. ve Özyalçınar, A.(2005) *Masal Evi*, Büyülü Fener Yayınları: İstanbul.
- Sherman, D., Kleiman, G. and Peterson, K. (2004) *Techonology and Teaching Children to Read*, Education Development Center Publications: USA. http://www.neirtec.org/reading_report - 01.O7.2014.
- Shih, R. (2010) “Blended Learning Using Video-Based Blogs: Public Speaking for English as a Second Language Students”, *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol 26, No 6, s. 883-897.
- Sillars.S. (1997) *İletişim* (Çev: Nüzhet Akın), MEB. Yayınları: İstanbul.

- Smith, A. (1986) *İnsan Beyni ve Yaşamı* (çev.: Nejat Ebcioğlu), İnkılâp Kitabevi: İstanbul.
- Smith. T. (2008) Qualitative and Quantitative Research; *Research Starters Academic Topic Overviews*: EBSCO Publishing Inc. p1-9.
- Südor, S. (2006) *Anadolu Medeniyetleri Müzesinin İnteraktif CD Yoluyla İlköğretim Altıncı Kademe Öğrencilerine Tanıtılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Swan, K.O. (2004) *Examining The Use Of Technology In Supporting Historical Thinking Practices In Three American History Classroom*, Ph.D. Thesis, University of Virginia: Virginia.
- Sweller, J. (1994) “Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design”, *Learning and Instruction*, 4, 295–312.
- Sweller, J., Chandler, P., Tierney P. ve Cooper, M. (1990) “Cognitive load and selective attention as factors in the structuring of technical material”, *Journal of Experimental Psychology: General*, 119, 176-192.
- Swiderek, B. (1996) “Metacognition”, *Journal of Adolescent/Adult Literacy*, V:39, s, 5, pp. 418-419.
- Şahin, T.Y. (2000) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamların Etkililiği”, *Eğitim Araştırmaları*, 1(1). s. 68-73.
- Şahin, A. (2011) “İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Şahin,A. ve Aydın, G. (2009) “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. S. 2 / 9.
- Şahin, A., Aydın, G. and Sevim, O (2011) “Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenen Metni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s: 29.
- Şengün, T. ve Mehmet T. (2004) “Coğrafya Eğitiminde Bilgisayar Destekli Ders Sunumunun Öğrenmedeki Rolünün Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, – TOJET ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 1 Article 13.

- Şerif, M. and Şerif, C. W. (1996) *Sosyal Psikolojiye Giriş II*. (Çev. M. Atakay ve A. Yavuz), Sosyal Yay: İstanbul.
- Tabbers, H. K., Martens, R., and Merrienboer, J. (2000) *Multimedia Instructions and Cognitive Load Theory: Split-Attention and Modality Effects*. AECT 2000. Long Beach. California.
- Taşçı, G. (2006) *Biyoloji Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Öğrenme Başarısına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Tavşancıl, E. (2005) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (2. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears D. O. (2007) *Sosyal Psikoloji* (Çev. A.Dönmez), İmge Yayınevi: Ankara.
- Tek. İ. (2008) *Okul Yöneticilerinin İletişim Becerisi İle Çatışmayı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- Tekin, H. (1980) *Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Mars Matbaası: Ankara.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006) *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Nobel Yayınları: Ankara.
- Temur, T. (2001) *Dinleme Becerisi İçinde: Leyla Küçükahmet (Editör), Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Temur, T. (2010) “Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi”, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 303-319.
- Tezbaşaran, A. A. (1996) *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, Psikologlar Derneği Yay: Ankara.
- Thompkins, G. E.; Friend, M. and Smith, P. L. (1987) *Listening Strategies for the Language Arts, Language Arts Instruction And The Beginning Teacher: A Practical Guide*. (ed. by Carl R. Personke and Dale D. Johnson), Englewood Cliffs: New Jersey.

- Toth, K.T. (2002) *Teacher Motivation And The Us Of Computer-Based Interactive Multimedia.*, Ph.D. Thesis, University of Tennessee.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985) *Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji*, Teori Yayınları: Ankara.
- Tice, T. N. (1991) "Metacognition", *Educational Digest*, v:56, ss:9, pp 27-28.
- Tidyman, W. F. and Butterfileld, M. (1959) *Teaching The Language Arts*. McGraw-Hill Book Company Inc: USA.
- Toffler, A. (1992) *Yeni Güçler Yeni Şoklar*, Altın Kitaplar: İstanbul.
- Tomul, E. (2005) *Sınıf yönetimi* (Editör: Kıran, H.), Anı Yayıncılık: Ankara.
- Tompkins, G. E. (1998) *Language Arts Content and Teaching Strategies*, California State University. Prentice-Hall Inc: New Jersey.
- Toussaint, I. H. (1960) A Classified Summary of Listening 1950-1959, *Journal of Communication*, 10:3, pp.125-134. 139.
- Türkel, A. (2006) İletişim, <http://www.denizce.com/bedendili.asp>, (13.04.2008)
- Türkoğlu, A., Doğanay, A. ve Yıldırım, A. (2000) *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Türkyılmaz, M. (2010) "Bir ders aracı olarak dinleme metinlerinin anlamaya etkisi: "Eskici" metni örneğinde deneysel bir çalışma", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 207-220.
- Tsamasıros, K.V. (1998) *Using Interactive Multimedia Software To Improve Cognition Of Complex Imagery In Adolescents*, Ph.D. Thesis, Columbia University.
- Tutaysalgır, H. (2006) *Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Materyalinin Öğrenci Tutum ve Performanslarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Underwood, T. (1997) "On knowing what you know; metacognition and the act of reading", *Clearing House*, V:71, N:2, pp77-80.
- Umagan, S. (2007) *Dinlemenin İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol), PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Ur, P. (1992) *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Pres: Cambridge.

- Ülgen, G. (1994) *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Lazer Matbaa: Ankara.
- Van Merriënboer, J. J. G., Clark, R. E. and de Croock, M. B. M. (2002) Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model, *Educational Technology, Research and Development*, 50(2), 39–64.
- Wayantı, R. (1997) *Interactive Multimedia Instruction For Teaching Western Animation*, Ph.D Thesis, Ohio State University: Ohio.
- Westelmeck, K.D., Valcke, M., Craene, B.D., Kirschner, P. (2005) “Multimedia Learning in Social Sciences: Limitations of External Graphical Representations”, *Computers in Human Behavior*, (21). p.555–573.
- Wetstone, H. S. and 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.
- Whiting, J. and Stuart G. (2010) “The Effects of Multimedia Input on Comprehension of a Short Story”, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, Vol 14, No, 2.
- Winn, J. (1988) “Developing Listening Skills as a Part of the Curriculum”, *Reading Teacher*, pp. 144-146.
- Winnie, S. (2010) “Meaning Representation In Video Outcomes of Inquiry Project” , *Computers & Education*, Vol 55, No 4, s. 1532–1541
- Witkin, B. R. and Trochim, W. W. K. (1997) “Toward a synthesis of listening constructs: a concept map analysis”. *International Journal of Listening*, 11, 69–87.
- Wittrock, M. C. (1989) “Generative processes of comprehension”, *Educational Psychologist*, 24, 345-376.
- Wolff, F. I.; Marsnik, N. C.; Tacey, W. S. and Nichols, R. G. (1983) *Perceptive Listening*, CBS College Publishing: New York.
- Wouters, P., Paas, F. and van Merriënboer, J. J. G. (2009) “Observational learning from animated models: Effects of modality and reflection on transfer”, *Contemporary Educational Psychology*, 34, 1-8.
- Van Gerven, P. W. M., Paas, F., van Merriënboer, J. J. G. and Schmidt, H. G. (2006) Modality and variability as factors in training the elderly, *Applied Cognitive Psychology*, 20, 311–320.

- Yalçın, A. (2006) *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları: Ankara.
- Yalın, H. İ. (2002) *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Yangın, B. (1998) *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi: Ankara.
- Yangın, B. (1999) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4.*, Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Yangın, B. (2002) *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Dersal Yayıncılık: Ankara.
- Yazkan, M. (2000) *İlköğretim okullarının I. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yenice, Nilgün, Şenay Sümer, Hasan Can Oktaylar ve Elif Erbil. (2003) “Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 152-158.
- Yekta, M. (2004) *Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Uzaktan Mesleki Teknik Eğitimin Geleneksel Mesleki Teknik Eğitime Göre Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yıldırım, H. (2007) *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010) *İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri*, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855–1891.
- Yıldırım A., Şimşek, H., (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı), Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2009) *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri* (2. Basım), Seçkin Yay: Ankara.

- Yıldız, S (2009) *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi: Bolu.
- Yılmaz, İ. (2007) *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Niğde.
- Yılmaz, A. ve Özgür, D., S. (2012) “Tüketimci çoklu ortamın öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi”, *Hacattepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 42. ss. 441- 452.
- Yüksel, A. H. (2005) *İkna ve Konuşma*, Anadolu Üniversitesi Yay: Eskişehir.
- Zengin, S. B. (2010) *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Zıllıoğlu, M. (1998) *İletişim bilgisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.

EKLER

EK-1

DİNLEME BECERİSİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler;

Elinizdeki ölçek, etkili bir Türkçe öğretimi için, sizin dinleme becerilerinizle ilgili farkındalıklarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Vereceğiniz cevaplar bilimsel verilere ulaşmak için kullanılacak, isminiz ve ölçek sonuçlarınızı kimseye verilmeyecektir. Geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmemiz için soruların tümünü içtenlikle okuyup cevaplamanızı bekliyoruz. Göstereceğiniz ilgi ve araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Nurhak Cem DEDEBALI

A. Öğrencilerin, Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1. Dinlediğim kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.				
2. Konuşan birini dinlerken kimseyi rahatsız etmem.				
3. Dinlediğim konuyla ilgili soru sormak için uygun bir zamanı beklerim.				
4. Dinlediğim konuyla ilgili görüşlerimi belirtmek için uygun zamanda söz alırım.				
5. Sınıfta herhangi bir konuda oluşturulan tartışma ortamında arkadaşlarımdan fikirlerini saygıyla dinlerim.				
6. Dinlediğim kişilere ve onların görüşlerine karşı hoşgörülü davranırım.				
7. Dinlerken tarafsız olurum; ön yargı taşımam.				
8. Dinlerken göz teması kurmaya özen gösteririm.				
9. Dinlerken, hoşlanmadığım bir şey söylenirse bile konuşmacıya karşı olumsuz tavır takınmam.				

10. Dinleme esnasında konuya yoğunlaşıyorum.				
11. Dinleme esnasında dikkatimi dağıtacak şeylerle ilgilenmem.				
12. Dinlerken hemen sonuç çıkarmaya veya yorum yapmaya kalkışmam; konuşmacının yorumunu beklerim.				
13. Dinlerken kendimi konuşmacının yerine koyarım.				
B. Öğrencilerin, Anlama-Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1. Dinlerken önce dinlediğim konunun özünü anlamaya çalışırım.				
2. Dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not ederim.				
3. Dinlerken metnin bütününe anlamaya çalışırım.				
4. Dinlerken ana fikir cümlesi çıkarmaya çalışırım.				
5. Dinlediğim metnin türünün (şiir, hikâye, masal vs...) ne olduğunu anlamaya çalışırım.				
6. Dinlerken metnin olay örgüsünü çıkarmaya çalışırım.				
7. Dinlerken metindeki kişi, varlık, yer, zaman ve olaylar arasındaki ilişkileri zihnime yerleştirmeye çalışırım.				
8. Dinlerken zihnimden sorular sorarım.				
9. Dinlediklerimin kalıcı olması için dinleme esnasında zihin haritaları çizerim.				
10. Dinlerken metnin devamını tahmin edebilirim.				
11. Dinleme metinlerinden sonra çalışma kitabımda bulunan dinleme etkinliklerini kolayca yapabilirim.				
12. Kendimi dinlediğim metindeki kişi veya varlıkların yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini kendi bakış açımıyla ifade ederim.				
13. Dinlediğim metindeki probleme farklı çözümler bulmaya çalışırım.				

14. Dinlediklerimden çıkardığım dersleri günlük hayatta kullanmaya özen gösteririm.				
15. Anlamak/öğrenmek için dinlerim.				
C. Öğrencilerin, Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1. Dinlerken konuşma akışının beni ne derece etkilediğini düşünürüm.				
2. Dinlediğim bir metnin vermeyi amaçladığı mesajın doğru olup olmadığını düşünürüm.				
3. Dinlediklerimden çıkardığım dersi nerelerde ve ne zaman kullanabileceğime dair değerlendirmeler yaparım.				
4. Dinlediğim kişinin (eğer kaset, cd vs... kaydı değilse) konuşma anındaki jest-mimik-ses tonu kullanımını gözlemlerim.				
5. Dinlediklerimin benim hayatımla ilişkisini sorgularım.				
D. Öğrencilerin, Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1. Dinlerken anlamadığım kelime veya kelime grubu olursa, daha sonra öğrenmek amacıyla not alırım.				
2. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını metinden hareketle tahmin etmeye çalışırım.				
3. Eğer dinlediğim kelime hakkında herhangi bir tahminde bulunamıyorsam sözlüğe bakarım.				
4. Dinlerken kelimelerin başka anlamlarını da düşünürüm.				
5. Dinlediğim metindeki kelimelerin veya cümlelerin -eğer varsa-yan/mecaz anlamlarını ayırt etmeye çalışırım..				
E. Öğrencilerin, Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her	Sık sık	Bazen	Hiçbir
1. İyi bir dinleyiciyim.				

2. Dinlediklerimle ilgili her soruya cevap verebilirim.				
3. Dinlediğimi anlamakta zorlanmam.				
4. Dinlerken uymam gereken kurallara (yoğunlaşmak, başka bir şeyle ilgilenmemek, sabırlı ve saygılı olmak vs...) dikkat ederim.				
5. Dinleme etkinliklerinden çok zevk alırım.				
6. Seviyeme uygun dinleme kayıtlarını arşivlerim.				
7. Şiir dinletilerine katılmak hoşuma gider.				
8. Okulda yapılan herhangi bir dinleti etkinliğine katılmaktan zevk alırım.				

EK-2

DİNLEMeye YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Bu form sizin dinlemeye yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen 21 maddenin her birini dikkatlice okuyarak o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Düşüncelerinizi doğru ve içtenlikle belirtmeniz araştırma önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Nurhak Cem DEDEBALI

Madde	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1- Dinlediklerimi başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.			
2- Bir şeyler dinlerken genellikle canım sıkılır.			
3- Türkçe dersinde dinleme etkinliklerine ayrılan zaman azaltılırsa mutlu olurum.			
4- Dinleme etkinlikleri olmasa Türkçe dersinin daha zevkli geçeceğini düşünüyorum.			
5- Dinleme etkinleri sırasında zaman çok çabuk geçiyor.			
6- Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri eğlencelidir.			
7- Dinleme etkinlikleri sırasında kendimi rahat hissederim.			
8- Dinlemenin, okumaya göre daha sıkıcı olduğunu düşünüyorum.			
9- Dinlediklerimle ilgili sorulara kolaylıkla cevap veririm.			
10- Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerine katılmaktan zevk alırım.			
11- Dinlemenin günlük hayatta önemli bir yeri vardır.			
12- Dinlediklerimle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanırım.			
13- Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri zaman kaybıdır.			
14- Uzun süre dinlemekten hoşlanmam.			
15- Bir şeyler dinlerken çabuk yorulurum.			
16- Dinlerken sözcük dağarcığımanın geliştiğini düşünüyorum.			
17- Dinleyerek daha iyi öğrenirim.			

18- Dinleyerek hayal gücümün geliştiğine inanıyorum.			
19- İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.			
20- Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımlın artacağına inanıyorum.			
21- Dinlediklerimi anlamakta zorlanırım.			

EK-3

ÇOCUKLAR DOĞUŞTAN BİLİM ADAMIDIR

Ay neden yuvarlaktır? Çimen neden yeşildir? Neden düş görürüz? Neden ayak parmaklarımız vardır? Bu sorular ve binlerce benzeri, zaman zaman hepimizin aklına gelir. Ama en çok çocuklar bu soruların yanıtlarını merak ederler. Bu, onların dünyada var olan gerçekleri hızla öğrenebilme isteklerinin, tıpkı bilim adamlarındaki gibi, somut göstergesidir.

Peki sorduğumuz bu sorulara yanıt alabiliyor muyuz? Yetişkinlerden kimi zaman yanıt alabiliriz. Kimi zaman öyle sorular gelir ki aklımıza yanıtını pek kimse bilmez. İşte o zaman sorumuzun yakasını bırakmayıp yanıtı doğru ilerlemeye uğraşmamız gerekir. Bu yolda ilerlerken ilk kaynağımız ansiklopediler olabilir. Evimizde ansiklopedi yoksa kitaplığa gidebiliriz. Kitaplıklarda, ansiklopedilerden başka kitaplarda da aradığımız bilgiyi bulma şansımız vardır. Kitaplar, meraklarımızı gidermek için başvurabileceğimiz en değerli ve en güvenilir kaynaklardır. Yanıtı bulana değin uğraşırız. Yanıtı bulduğumuzda aldığımız zevke diyecek yoktur. Ya yanıtı bulamazsak ne olacak? Elbette yanıtı aramanın peşini bırakmamamız gerek. Kim bilir belki de gelecekte bu sorunun yanıtını ilk bulan bilim adamları bizler oluruz.

“Sorduğum soruya güler mi acaba?” Hiç böyle bir duyguya kapıldığımız oldu mu? Bu, kimi zaman insanın aklına gelen bir şeydir. Ancak, gülünecek diye soru sormaktan kaçınmak, ansana pek de bir şey katmaz. Kimi sorular, ilk bakışta insanlara çok değişik geldiği için, bunları sorduğumuzda, değişik tepkilerle karşılaşabiliriz. Ancak bu tepkiler çok da önemli değildir. Daha doğrusu, bizim öğrenme ve merak isteğimizi durdurmamalıdır. Yıkılmaksızın denemelerimizi sürdürmeliyiz.

Öğrenmenin bir yolu da deneyler, denemeler yapmaktır. Çocuklar, denemeler yaparak öğrenmeyi çok severler. Çocukların deneme yapmaya olan istekliliği olağanüstü güzellikte bir özelliktir. Bilinen odur ki öğrenmenin en iyi yollarından biri denemeler yapmaktır. Denerken merak ettiğimiz şeyin gerçekten olup olmadığını görmüş oluruz. Gördüğümüz ve yaptığımız şeyler de aklımızda kolayca kalır.

Çevresindeki varlıklara ve gerçeklere dikkat edin, onları merak eden, araştıran ve en önemlisi de soru sormaktan korkmayan çocuklar, önüne çıkan her engelin kolayca üstesinden gelirler. Çünkü onlar, bu özellikleri sayesinde bilgi sahibi olma ve

karşılaştıkları sorunları, kazandıkları becerilerle çözmeye olanağına sahiptirler. İşte, toplumumuzun ve dünyamızın böyle çocuklara gereksinimi vardır. Siz çocuklar gerçekten çok özel ve değerlisiniz.

Zuhal Özer

Bilim Çocuk, Sayı 221

ÇOCUKLAR DOĞUŞTAN BİLİM ADAMIDIR

(ÖNTEST, SONTEST VE KALICILIK TESTİ OLARAK KULLANILAN DENEME TÜRÜNDEKİ DİNLEME METNİ SORULARI)

Adınız:..... Soyadınız:..... Sınıfınız: 6/.....

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

SORULAR

1. **Dinlediğiniz metne göre öğrencilerin, “Ay neden yuvarlaktır?” “Neden düş görürüz?” “Neden ayak parmaklarımız vardır?” gibi soruları kendi kendine sormaları neyin göstergesidir?**
 - A) Ödevlerini zamanında yapmaya istekliliklerinin
 - B) Olayları somutlaştırma isteklerinin
 - C) Büyüklerine soru sormayı çok sevmeleri
 - D) Dünyadaki gerçekleri öğrenme isteklerinin
2. **Yazar, anne, babalarına ve öğretmenlerine sorular soran çocuklara neye benzetmektedir?**
 - A) Öğretmenlere
 - B) Bilim adamlarına
 - C) Doktorlara
 - D) Astronotlara
3. **Dinlediğiniz metne göre, çocukların deneyleri zevk alarak yapmaları onlarda aşağıdaki özelliklerden hangisinin oluşmasını sağlamaz?**
 - A) Merak ettiğimiz şeyin gerçekten var olup olmadığı görürler.
 - B) Karşılaştıkları sorunları çözme becerisi kazanırlar.
 - C) Gördükleri yaptıkları şeyler kolayca akıllarında kalır.
 - D) İnsanlarla daha iyi arkadaşlık ilişkileri geliştirirler.
4. **Yazara göre, çocukların soru sorarak merak ettiklerine cevap aramaları, onların engellerin üstesinden gelmelerinde nasıl bir etkiye sahiptir?**
 - A) Karşılaştıkları sorunların çözümüne soru sorarak ulaşmaya çalışırlar.
 - B) Özellikle büyükleri sordukları sorularla onlardan ödüllendirici yanıtlar alırlar.
 - C) Farklı sorular sorarak çalıştıklarını büyüklerine göstermeye çalışırlar.

D) “Bir soru bin nasihatten (uyarı) iyidir” sözünü günlük yaşamda her yerde dikkate alırlar.

5. Metne göre, atalarımız “Bilmemek ayıp değil, sormamak ayıptır.” sözünü niçin söyleme gereği duymuşlardır?

- A) Atalarımızın bilgiye çok fazla değer vermemesinden
- B) Toplumda insanların o dönemde çok şey bilmemelerinden
- C) İnsanların soru sorarak bilgiye ulaşabileceğini düşünmelerinden
- D) Büyüklerin kendi bilmediklerini çocukların sormasından çekindiklerinden

6. Yazara göre, toplumumuzun ve dünyamızın nasıl çocuklara ihtiyacı vardır?

- A) Her zaman öğretmeni dinleyen
- B) Sorumluluklarını yerine getiren
- C) Soru sormaktan korkmayan
- D) Ödevlerini zamanında yapan

7. Dinlediğiniz metne göre, aşağıdakilerden hangisi çocukların doğuştan bilim adamı olduğuna bir örnek olabilir?

- A) Evrendeki gezegenleri tek tek söylemek
- B) Bilim adamlarını hayat hikayelerini okumak
- C) Öğretmenleri ile birlikte gezi düzenlemek
- D) “Neden düş görürüz?” sorularına yanıt aramak

8. Metne göre çocukların merak ettikleri konuları öğrenmeleri için neler yapmaları gerekir?

- A) Merak ettikleriyle ilgili sorular sorarak deneyler yaparlar
- B) Arkadaşlarının sorularına cevap aramaya çalışırlar
- C) Öğretmeni dikkatlice dinlemeye gayret gösterirler
- D) Arkadaşlarını görüşleriyle kendi görüşlerini karşılaştırırlar.

9. Dinlediğiniz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Çocukların büyüklerine karşı saygı göstermesi gerekir.
- B) Anne babalar çocuklarına eğitim hayatları boyunca desteklerini esirgememelidir.
- C) Öğretmenlerin verdiği ödevler zamanında yapılmalıdır.
- D) Çocuklar soru sormaktan korkmamalı, araştırmalı, çevreye karşı duyarlı olmalıdır.

10. Dinlediğimiz metnin dinleyiciye vermek istediği yardımcı fikirler arasında aşağıdakilerden hangisini söyleyemeyiz?

- A) Etraftakiler güleceği korkusuyla soru sormaktan kaçınmamalıyız
- B) Çocukların öğrenmesi için bir başka yolda deneyler yapmaktır
- C) Evimizde yeterli kaynak yoksa kitaplığa gidebiliriz
- D) Merağımızı gidermek için en değerli ve güvenilir kaynaklar öğretmenlerdir.

EK-4 ÇOCUK İLE GEYİK

Gröland'ın deniz kıyısındaki Eskimo köylerinden birinde Amerikalı bir bilgin, ailesiyle birlikte oturuyordu. Yaz aylarıydı. Bilgin, burada yazın beliren tundralarda araştırma yapmaya gelmişti.

Bilginin, kalabalık bir çevreye alışık olan oğlu Ronny (Roni), bu Eskimo köyünde sıkıntıdan patlıyordu. Babası, bir avcı grubuyla çevre gezisine çıkmıştı. Ronny, çamaşır asmakta olan annesine:

-Hiç değilse bir köpeğim olsaydı bu kadar sıkılmazdım, dedi.

Ne zamandır bir köpeği olsun istiyordu. Ama köyde satılık köpek yoktu. Köyde yalnız yaşlı Anuk'ta, yavru bir köpek vardı. O da yavruyu kendisine ayırmıştı, satmaya yanaşmıyordu. Annesi; çaresiz, çocuğa tundralarda yetişen böğürtlen benzeri yemişleri toplayarak oyalanmasını öğütledi. Çocuk da bir kova ilerdeki çalığa yöneldi.

Irmağın kıyısına geldiğinde birtakım sesler duydu. Oradaki bir tepeciğin üstüne çıkıp çevresine bakındı. Karşı kıyıda kocaman, yabani bir Ren geyiği vardı. Hayvan olduğu yerde debeleniyordu. Biraz daha dikkat edince boynuzlarının dallara takılı olduğunu gördü.

Çocuk, karşı kıyıya geçip geyiğe doğru yürümeye başladı. O yaklaştıkça hayvan yakalandığı yerden kurtulmak için büsbütün çırpınıyordu. Ronny, geyiğin yanına iyice yaklaşmaktan korktuğu için geri döndü. Ertesi gün, onu yeniden görmeye gittiğinde hayvanın durumunda bir değişiklik yoktu.

Hayvan açlıktan, susuzluktan bitkin haldeydi. Çocuk, korkusunu bir yana bırakıp içine böğürtlen toplayacağı kovayı suyla doldurarak geyiğin önüne bıraktı. Geyik, suyu saniyesinde bitirdi. Çocuk suyu tazeledi, bir yandan da topladığı otlarla yosunları önüne koyuyor, hayvan onları da bir anda silip süpürüyordu. İki saat geyiğe ot ve yosun taşıdı. Yorulup eve döndü. Öğle yemeğinden sonra gelip hayvanı yeniden doyurmak için uğraştı. Bu arada kurtulmasına yardımcı olmak için kimi dalları kırmaya başladı. Gürültülerden ürken geyik silkinince çocuk dengesini yitirerek dalların arasından geyiğin ayaklarının

dibine kaydı. Onan korkan hayvan daha da çok tepiniyordu. Ronny, tam zamanında dallardan birine tutunarak geyiğin ayakları altında ezilmekten kurtuldu.

Korkarak ayağa kalkıp titrek elleriyle hayvanın sırtını ağır ağır okşadı. Çocuğun bu sevecen davranışı hayvanı da yatıştırmıştı. Ama boynuzlarını taktığı dallara yaklaşmasını istemiyordu. Oraya elini uzattığında yeniden tepinmeye başlıyordu. Ronny, bu konuda yalnızca babasına güvendiğinden o gelinceye kadar geyiği besleyecekti.

Çocuk, güneş batarken kurtların ulduğunu duydu. Şimdi ne olacaktı? Geyiği kurtlar bulurlarsa parçalamaları işten bile değildi. Bunu yaşlı Anık'a sormaya gitti. Ama Anuk'un ayağının dibindeki yavru köpeği sevmekle yetindi.

Eve dönerken yeniden kurtların ulumasını duydu. Bu kez ulumalar daha yakından geliyordu. Geyiği hemen kurtarmalıydı. Eve babasının av bıçağını alarak geyiğin olduğu yere koştu.

Geyiğin boynuzlarını saran dalları teker teker kesmeye başladı. Bunun kendisi için tehlikeli olduğunu biliyordu. Ama geyiği kurtarmalıydı. Son dalı keserken geyik silkinerek kendini kurtardı. Sıçrayıp arka ayakları üstüne şaha kalktı. Ronny, kendini hemen yere attı. Geyik son hızla uzaklaştı.

Çok geçmeden geyik geri dönüp ırmaktan kana kana su içti, yerdeki yosunları yemeye başladı. Ronny, mutlulukla onu seyrediyordu. Uzaktan köpek havlamaları işitildi. Avcılar geri dönüyor olmalıydı. Ronny hemen köye koştu. Kıyıdaki kalabalık arasında babası da vardı. Sevinçle gülümsedi.

Kıyıya yaklaştığında kalabalığın yüzüne tuhaf tuhaf baktığını gördü. Avcılar silahlarını kaldırmış üstüne doğru geliyordu. Babası, kalabalık arasından tiz bir sesle:

-Dikkat Ronny, arkanda! diye bağırdı.

Çocuk, başını hızla çevirince kocaman, yabani Ren geyiğinin peşinden geldiğini gördü. Avcılar, geyiği vurmak için hazırды. Çocuk kollarını, heyecanla havaya kaldırarak avcılarla geyiğin arasına durdu.

-Vurmayın onu, diye olanca gücüyle bağırdı. Görmüyor musunuz o beni korumak için arkamdan geldi.

Avcılar çocuğu yaklaşırken geyik, onun çevresinde bir daire çizerek geri dönüp geldiği çalırlıkların arasına doğru koştu.

Babası oğlunu kucaklarken:

-Sana saldırarak diye korktuk, onun için vurmaya kalktık, dedi.

Çocuk başından geçenleri olduğu gibi anlattı. Ronny'nin cesareti ve iyi yürekliliği herkesi etkilemişti. Hepsi onu kutladı.

Ronny, geyiğin uzaklaşmasını hüznle seyretti. Gene yalnız kalmıştı işte. Hakbuki bir can yoldaşı bulduğu o üç günün nasıl geçtiğini anlamamıştı bile. Yalnız başına ne yapacaktı şimdi?

Eve dönüşlerinden bir saat sor kapı çalırdı, çocuk kapıyı açtığında yaşlı Anuk'la karşılaştı. Anuk, kucağındaki yavru köpeği Ronny'e uzattı.

-Bunu sana getirdim, dedi.

Ronny, çok sevinmişti. Demek yaşlı adam onu satmaya razı olmuştu.

-Kaça, diye sordu.

Yaşlı Anuk, dişsiz ağzıyla gülümsedi.

-Satılık değil, dedi. Ona senin gibi iyi yürekli bir sahip gerek.

Sennur SEZER- Adnan ÖZYALÇINER

ÇOCUK İLE GEYİK

(ÖNTEST, SONTEST VE KALICILIK TESTİ OLARAK KULLANILAN HİKAYE TÜRÜNDEKİ DİNLEME METİNİ SORULARI)

Adınız:..... Soyadınız:..... Sınıfınız: 6/.....

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

SORULAR

1. **Ronny, yalnızlığını gidermek için babasından ne almasını istiyor?**
 - A) Köpek
 - B) Geyik
 - C) Böğürtlen kovası
 - D) Kurt
2. **Metine göre, Amerikalı bilgin ve ailesi Grönland'da hangi amaç için bulunuyordu?**
 - A) Deniz kıyısında geyik avcılığı yapmak
 - B) Yazın oluşan tundralarda araştırma yapmak
 - C) Eskimo köylerindeki yaşantıyı incelemek
 - D) Oğlu Ronny'nin hayvanlarla hoşça vakit geçirmesi
3. **Metne göre, Ren geyiği ile Ronny'nin arkadaşlığının başlaması ile ilgili nasıl bir çıkarımda bulunabiliriz?**
 - A)Geyik kurtlardan kaçarken Ronny'nin karşısına çıkması
 - B)Boynuzları dallara takılan geyiği Ronny kurtarmaya çalışması
 - C)Yaşlı Anuk'un Ronny'e yavru köpek yerine geyik hediye etmesi
 - D)Dağlarda babasının peşinden giderken bir geyiğin Ronny saldırması
4. **Çocuk Eskimolara geyikten söz etmemesini nasıl açıklayabiliriz?**
 - A) Eskimolar son günlerde taze et yemediklerinden onu öldüreceklerini düşündü.
 - B) Yaşlı Anuk'un geyiğinin kaçmasına yardımcı olmasına kızmalarından korktu.
 - C) Dağdaki kurtların köye inmelerine sebep olduğunu düşünmelerinden korktu.
 - D) Geyiği yakalayıp evcilleştirmek isteyeceklerdi.
5. **Anuk'un köpeği Ronny'e vermesinde etkili olan neden nasıl ifade edilebilir?**
 - A) Ronny'nin babasının Anuk'a daha fazla para ödemesi
 - B) Boynuzu takılan geyiğin Anuk'un çiftliğinden kaçması

- C) Geyiğe yardım eden Ronny'e güvenmesi
 D) Yaşlanan Anuk'un köpek yavrusuna bakamayacağını düşünmesi
- 6. Metinde anlatılan olay sonrasında Ronny'nin hayatında nasıl bir değişiklik olmuştur?**
- A) Ronny annesi ile beraber eskimo köyünden ayrılmıştır.
 B) Anuk, Ronny'e bir yavru köpek hediye etmiştir
 C) Ronny, korkudan bir daha evinden çıkamamıştır
 D) O günden sonra babası araştırma yaparken onu da götürmüştür.
- 7. Ronny'nin bu köyde sıkılma nedeni ile ilgili nasıl bir çıkarımda bulunabilirsiniz?**
- A) Kalabalık bir çevrede yaşamaya alışkındı.
 B) Babası çevre gezisine onu yanında götürmüyordu.
 C) Anuk, yavru köpeği ona vermiyordu
 D) Babası her gün ava gidiyordu; ama onu götürmüyordu.
- 8. Boynuzunu takıldığı yerden kurtaran geyik hızla uzaklaştıktan sonra ilk olarak ne yapıyor?**
- A) Küçük bir çocuk olan Ronny'e saldırıyor.
 B) Geri dönerek ırmaktan kana kana su içiyor.
 C) Arkasına bile bakmadan uzaklaşıyor.
 D) Yavrularını beslemeye çalışıyor.
- 9. Dinlediğiniz metinde olayın geçtiği yerin özellikleri dikkate alındığında aşağıdakilerden yorumlardan hangisinin yapılması kesin doğru olmayabilir?**
- A) Olay deniz kıyısında bir köyde yaşanmıştır.
 B) Yabani hayvanlar sık sık bu köye yaklaşabiliyordu.
 C) Köyde ulaşım sadece deniz yoluyla sağlanıyordu.
 D) Etrafında bolca böğürtlen meyvesi yetişiyordu.
- 10. Dinlediğiniz metinde ana kahraman Ronny'nin özellikleri irdelendiğinde aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılamaz?**
- A) Babasıyla avlanmaktan çok hoşlanıyor
 B) Ne zamandır bir köpeği olsun istiyor
 C) Yaşadığı köyde canı çok sıkılıyor
 D) Cesaretiyle herkesi şaşırtabiliyor.

EK-5**İNSANLIK MEKTEBİ**

İnsanlık mektebi açılrsa idi,

Orada dersimi almak isterdim.

Gece gündüz çalışırdım ilime,

Her şeye faydalı olmak isterdim.

Cennet yapar idim güzel yurdumu,

İncitmezdim toplumumu, ferdimi

Kendim anlar idim kendi derdimi,

Milletin kalbinde kalmak isterdim.

İkiliği bırakırdım ardımda,

Dermanını bulmuş olur derdimde,

Kendi çeşmemizde, kendi yurdumda

Herkesin bardağına dolmak isterdim.

Bulutlar fabrika göndermez gökten,

Zerre bile atom oldu emekten,

Sefil Çırakman'ım şu sürünmekten,

Ben de insan gibi gülmek isterdim.

Aşık Hüseyin ÇIRAKMAN

İNSANLIK MEKTEBİ

(ÖNTEST, SONTEST VE KALICILIK TESTİ OLARAK KULLANILAN DENEME TÜRÜNDEKİ DİNLEME METİNİ SORULARI)

Adınız:..... Soyadınız:..... Sınıfınız: 6/.....

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

SORULAR

1.Şiirde geçen “İkiliği bıraktım ardımda.” sözüyle ne anlatılmak istenmektedir?

- A) Sorunlarıma kendim çözüm üretirdim.
- B) İki fikri aynı anda savunmayı bıraktım.
- C) Birlik ve beraberlik için çaba gösterirdim.
- D) Bütün insanlara faydalı olmaya çalışırdım.

İnsanlık mektebi açılrsa idi,

Oradan dersimi almak isterdim.

2.Dinlediğiniz metinde yer alan bu dizelerde ne anlatılmak istenmektedir?

- A) Okula gidemediği için, okula gitme imkanı sağlanmasını,
- B) Yaşadığı yerde herkesin gidebildiği bir okulun açılmasını,
- C) Okul günlerini çok özlediği için, her gün ödev yaptığı günleri hatırlıyor,
- D) İnsanlık mektebi olmadığı, insanın böyle bir okula gitme olanağının olmadığı,

3.Şiirde geçen “Herkesin bardağına dolmak istedim.” dizesinde ne anlatılmak istenmektedir?

- A) Bütün insanlara faydalı olmaya çalışmak,
- B) Bir sülahi suyu bardağa boşaltmak,
- C) Bardağın içindeki su gibi akmak,
- D) Bütün insanlara su vermek,

4.Ozanın “insanlık mektebi” ifadesiyle anlatmak istediği nedir?

- A) Temel bilgilerin öğretildiği bir dersane,
- B) İyi insan olmanın özelliklerinin öğretildiği bir okul,
- C) Üniversiteden sonra devam edilen bir okul,
- D) Şairin yaşadığı şehirdeki okulun ismi,

5.Ozan, şiirde insanlık kavramını hangi davranışlarla bağdaştırmamaktadır?

- A) Bir aile kurmak,
- B) Kendi derdine anlatmak,
- C) Milletin kalbinde kalmak,
- D) Çalışıp faydalı işler yapmak,

6.Ozanın isminin geçtiği dörtlük hangi seçenekte verilmiştir?

- A) IV
- B) III
- C) II
- D) I

7.Aşağıdakilerden hangi şiirin ifade ettiği konuyu belirtmektedir?

- A) Mutlu olmanın farklı yolları vardır
- B) Küçük işleri başarıya dönüştürme
- C) Yurduna faydalı olmanın insan için önemi
- D) İnsanlık değerlerine sahip olmada çalışmanın önemi

8.Şiirin ilk dörtlüğünde ne anlatılmak istenmektedir?

- A) Sorunlara kendi başına çözüm üretmek
- B) Başka insanlar gibi mutlu olma isteği
- C) Bilime önem verme ve çok çalışmanın gerekliliği
- D) Maddi sıkıntılarına farklı çözümler bulmak gerekir.

9.Ozana göre, milletin sevgisini kazanmak için ne yapmak gerekir?

- A) Milletini aşık olurcasına sevmek
- B) Daha fazla çalışıp faydalı işler yapmak
- C) Okulda yaramazlıklar yapmamak
- D) Doğru insanlarla arkadaşlık kurmak

10.Dinlediğiniz şiirin ana fikri hangi seçenekte verilmiştir?

- A) Aşkın saygı duyulacak bir insanlık değeri olduğu
- B) Maddi sıkıntıları gidermek için çok çalışmak gerekir
- C) Ülkeyi cennet yapmak için çaba harcamak gerekir
- D) Milletin sevgisini kazanmak için çok çalışmak gerekir.

EK-6**YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

1. Türkçe dersinde farklı öğretim araçlarını bir arada kullanmanın dinlediğinizi daha iyi anlamanızda etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Derslerde çoklu ortam uygulamalarının katkıları nelerdir?
2. Türkçe Dersi Dinleme Öğrenme Alanının çoklu ortamda hazırlanması derste karşılaşılan sorunların çözümüne nasıl bir katkı sağlayabilir?
3. Türkçe dersinde çoklu ortam uygulamalarıyla dinleme etkinliklerinin olumsuz yönleri var mı? Varsa nelerdir?
4. Çoklu ortam uygulamaları, Türkçe dersi dışındaki dersleri dinlemenizi nasıl etkiledi?
5. Türkçe dersinde yararlanılan çoklu ortam uygulamaları, günlük yaşamınızdaki dinleme etkinliklerini etkiledi mi? Nasıl etkiledi ?

EK-7

DERS PLANI

Tarih:1

Öğretmenin Adı	: Nurhak Cem Dedebali
Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf	: 6
Süre	: 40' + 40'
Tema	: Okuma Kültürü
Araç ve Gereçler	:Çeşitli resimler, fotoğraflar, animasyonlar, filmler,

CD, kasetçalar, bilgisayar, ders kitabı

Öğrencinin Kazanımı :

1. Dinleme/izleme yöntem tekniklerini kullanır
2. Dinlediklerinde/izlediklerinde anahtar sözcükleri fark eder.
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini belirler.
4. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri arasında ilgi kurar.

Dersin İşlenişi :

Güdüleme-İstekli Kılma: Öğrencilerin hayallerindeki okulu anlatmalarını isteyiniz. Bu hayallerden yola çıkarak okullarındaki şartları iyileştirmek için bireysel olarak neler yapılabileceği üzerine beyin fırtınası tekniği kullanılmasını sağlayınız.

Öğrencilere dinletmek üzere kısa bir klasik masal belirleyiniz ve sınıfta dinletmek üzere hazırlayınız. Öğrencilerinizden bu masalın vazgeçilmez öğelerini sıralamalarını isteyiniz.

Gözden Geçirme: Öğrencilere kendileri bir masal yazacak olsalar en çok nelerden yararlanacaklarını sorunuz.

Geçiş: Öğrencilere bir resim, heykel, mimari gibi güzel sanatların malzemelerini açıklayınız. Masalın malzemesinin ne olabileceği ile ilgili öğrencilerinizin görüşlerini alınız.

Geliştirme: Dinleme öncesinde öğrencilere dinleme kartları dağıtılır. Bu kartlarda yer alan sorulara göz atmalarını ve dinleme metnini bu soruların cevaplarını bulmak amacıyla dinlemelerini isteyiniz.

DİNLEME KARTI

1. Metinde sözü edilen okulun özellikleri nelerdir?
2. Öğretmen öğrencilerinde ne yapmalarını istiyor?
3. Öğretmen öğrencilerinden neden bilimsel yöntemi kullanmalarını istiyor?
4. Öğrenciler masal yapmaya çalışırken hangi malzemelerden yararlanmaya çalışıyorlar?
5. Öğrenciler çalışma sürecinde kimden yardım alıyorlar?
6. Öğrenciler aldıkları yardımla masalın hammaddesinin ne olduğunu öğreniyorlar?
7. Öğrenciler masalın hammaddesini keşfedince masal yapmak için neler yapıyorlar?

Dinleme metni bir CD çalar vasıtasıyla sınıfa dinletilirken bilgisayara bağlı projeksiyon cihazı ile metinle ilişkili bir görsel öğrencilere gösterilir.

Öğrencilere metnin kavranması ve yeniden yapılandırılması amacıyla aşağıdaki soruları yöneltiniz.

Kişiler ve özellikleri	Olay
Yer	Zaman

1. Dinlediğiniz metnin geçtiği yer, olay, zaman ile kişilerin özelliklerini belirleyiniz.
2. Çocuklar, masal adamın sözcüklerden oluştuğunu görünce neden şaşırıyorlar?
3. Günlerdir masal yapmakta olan çocuklara nasıl bir tavsiyede bulunurdunuz?
4. Dinlediğiniz metnin ana fikri nedir?

Ara Özet: Yaptığınız çalışma ve etkinliklerden hareketle masalların hayatla ilişkisini öğrencilere sorgulayınız.

Tekrar Güdüleme: Tüm dünyada masalların yaygın olmasının üzerinde öğrencileri düşündürünüz. “Yedi Cüceler, Pamuk Prenses vb.” masalların tüm dünya çocuklarının sevdiği masallar olmasının onların hangi özelliklerinden kaynaklanmış olabileceğini sorarak öğrencileri konuşturunuz.

Kapanış: Öğrencilerden dinledikleri metnin sonrasında olayların nasıl gelişeceği ile ilgili senaryolar üretmelerini isteyiniz.

Değerlendirme:

Öğrencilerden dinledikleri metni içerik yönünden değerlendirmelerini isteyiniz.

DERS PLANI**Tarih:2****Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem Dedeşali**Dersin Adı** : Türkçe**Sınıf ve Süre** : 6 (40' + 40')**Tema** : Doğa ve Evren**Araç ve Gereçler** :Çeşitli resimler, fotoğraflar, CD, bilgisayar, etkinlik dosyası, haritalar**Öğrencinin Kazanımı** :

1. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
2. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.
4. İlgi alanına yönelik haberleri çok yönlü iletişim araçlarından düzenli olarak takip eder.

Dikkat Çekme: Derse açık bir şemsiye, yağmurluk giyerek gelinir. Öğrencilere: “Her gün yağmur yağan bir bölgede yaşasaydınız ne hissederdiniz? sorusu sorularak öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılır.

Güdüleme-İstekli Kılma: Öğrencilere TV ve radyoda yayınlanan haber programlarında nelere dikkat etmeleri, bu süreçte elde ettiklerini nasıl kullanacakları hatırlatılır.

Gözden Geçirme: Öğrencilerden dinlenecek metnin başlığını okumalarını, duvarlardaki projeksiyon yansımsındaki ve duvarlardaki görselleri inceleyip yorumladıktan sonra metnin içeriği hakkında fikir yürütmelerini isteyiniz.

Geçiş: Öğrencilerden yaşadıkları bölgenin iklim özelliklerini, doğal özelliklerini, anlatan görseller oluşturmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilerin gazete, internet gibi kaynaklara ulaşmalarında onlara rehberlik ediniz.

Geliştirme: Öğrencilere, TV'den kısa bir hava durumu ses kaydı dinleteceğinizi söyleyiniz. TV'den internet sağlayıcı vasıtasıyla hava durumu metnini sınıfa dinletilirken bilgisayara bağlı projeksiyon cihazı ile metinle ilişkili bir görsel öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden ses kaydını dinlerken gözlerinin önüne Türkiye haritasını getirmelerini isteyiniz. Dinlerken kısaltmalar kullanarak not almalarının yararlı olacağını belirtiniz.

Öğrencilere metnin kavranması ve yeniden yapılandırılması amacıyla aşağıdaki soruları dinleme öncesinde öğrencilere dağıtınız. Böyle bir durumda, seçerek dinleme yönü öne çıkan bir çalışma yürütülmüş olacaktır.

Sorular:

1. Hava durumunda bütün bölgelerle ilgili olarak nasıl bir bilgi verilmektedir?
2. Hava durumunda hangi illerin hava tahminleri veriliyor?
3. Hava sıcaklığının en yüksek ve en düşük olduğu illeri yazınız?
4. Yağış beklenen iller hangileridir. Yağışın özellikleri ile ilgili hangi bilgiler veriliyor?



<http://tv.cnnturk.com/video/2013/11/06/programlar/hava-durumu>

Hava Durumu Özeti

Kuvvetli rüzgar ve yağışları beraberinde getirmeye başladı. Yağışların Karadeniz, Orta Anadolu bölgesinde beklenmektedir. Ne kadarda yağışları özlesek de gelen yağışların bir veya iki günlük olması beklenmektedir. Yağışların gelişi özellikle Marmara Bölgesinin kuzeyi, orta ve kuzey bölgelerde sıcaklıkların ciddi anlamda düşüşüne sebep olacaktır. İstanbul, Zonguldak ve Ankara çevreleri bol yağışlı bir güne başlayacaktır. Ancak hafta sonuna plan yapıyorsanız bozmayın sıcaklıkların birkaç gün içinde tekrar yükselmesi beklenmektedir.

Ara Özet: Soruların cevapları üzerinde bir süre öğrencilerinizle konuşunuz ve ardından ses kaydını öğrencilere bir kez daha dinletiniz.

Tekrar Güdüleme: izlediğimiz görselde hava durumunu sunan spikerin jest ve mimiklerinin mesajı daha iyi iletmede ne kadar etkili olduğu hatırlatılır. Öğrencilere dinlerken daha başarılı olmalarında hangi davranışlarının daha etkili olduğu sorulur. Diğer arkadaşlarının da onu sözlü ifadelerini dinlemeleri sağlanır.

Değerlendirme:

Öğrencilerden akran değerlendirme aracıyla arkadaşlarının dinleme farkındalıklarını belirlemeleri istenir.

DERS PLANI**Tarih:3****Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem Dedeşali**Dersin Adı** : Türkçe**Sınıf** : 6**Süre** : 40' + 40'**Tema** : Kişisel Gelişim**Araç ve Gereçler** :Çeşitli resimler, fotoğraflar, afişler, filmler, Thomas Alva Edison Belgeseli CD'si, bilgisayar, ders kitabı, projeksiyon aleti**Öğrencinin Kazanımı** :

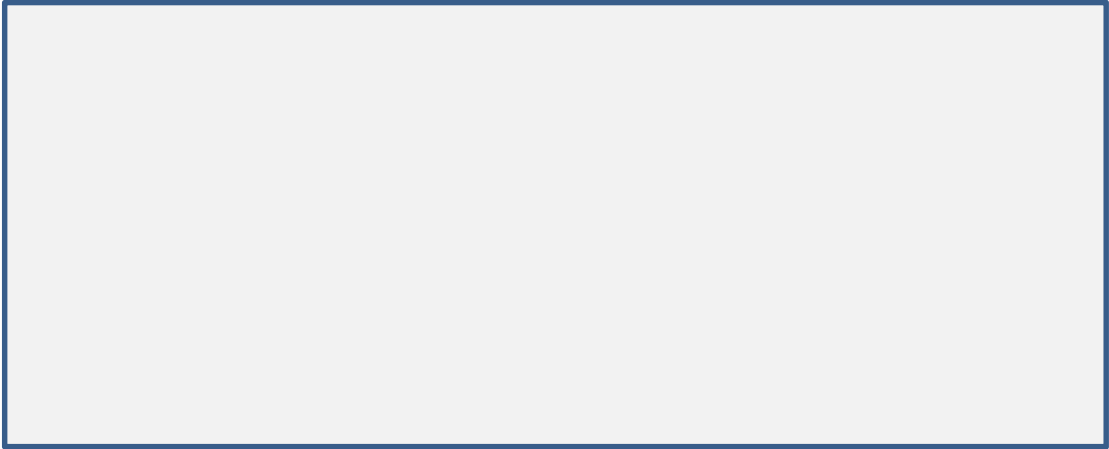
- Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin başlığından, adından, konusundan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.
- Dinleme/izleme yöntem tekniklerini kullanır.
- Dinlerken/izlerken olay, yer, zaman, şahıs kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
- Kendi düşünceleriyle dinledikleri, izledikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyar.

Dikkat Çekme: Aşağıdaki özdeyişleri büyük harflerle kartonlara yazarak sınıfa getiriniz.“Eğer gelecek hakkında düşünmezseniz, asla bir geleceğiniz olmaz.” **Henry Ford**“Sağlam bir tahmin olmadan hiçbir büyük buluş yapılmamıştır.” **Isaac Newton**“Yüksek fikirler, yüksek dağlara benzer, alışık olmayanları ürkütür.” **Cenap Şahabettin**

Bu özdeyişleri sınıf panosuna asarak öğrencilerinizin düşüncelerini alınız.

Güdüleme-İstekli Kılma: Öğrencilerinizden, bir uzay aracı tasarlayıp resimlemelerini isteyiniz. Böylece yaratıcılık ve hayal güçlerinin boyutlarını fark edebileceklerini söyleyiniz.

Bir uzay aracı tasarlayarak aşağıdaki boşluğa resimleyiniz.



Gözden Geçirme: Öğrencilerinize, “İnsan bedeninde fiziksel değişiklikler yapmak istesenez neler yapardınız?” sorusu üzerinden düşünmelerini ve çözüm üretmelerini sağlayınız.

Geçiş: Öğrencilerinize, belgeselin başlığını söyleyiniz. Belgeselin başlığından hareketle içeriğini tahmin etmelerini söyleyiniz.

Geliştirme: Öğrencilerinize, “Thomas Alva Edison” adlı kısa bir belgeseli, kendini onun yerine koyarak (empati kurma) dinleme tekniğiyle dinleyeceklerini söyleyiniz. Empati kurarak dinlemede, öğrencilerden dinlediklerindeki varlık ve şahıslardan birinin yerine kendilerini koyarak olayları, duygu ve düşünceleri anlamaları istenir. Bu yöntemle yapılan dinleme, iğer kişi ile aynı fikri paylaşma anlamına gelmez. Bir süre için kendi duygu düşüncelerinden sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındaki bakış açısıyla bakmayı ve onu anlamayı gerektirir.

Belgesel bir bilgisayar ve projeksiyon vasıtasıyla sınıfa dinletilirken sınıf panosuna asılan görseller öğrencilere (Edison portresi, icatları vb.) gösterilir.

Etkinlik: Dinleme\ izleme metninde geçen anlamını bilmedikleri sözcükleri anlamlarını belirtilen yere yazmalarını isteyiniz. Bu sözcüklerin anlamlarını kendi aranızda tartışarak bulmalarını söyleyiniz.


Sözcükler	Sözcüklerin Anlamları

Etkinlik: Öğrencilerinizden, Edison'un küçüklüğünden itibaren yaptıklarını sıralayarak yazmalarını isteyiniz.

•
...
•
...
•
...
•
....
•
....
•
....
•
.....

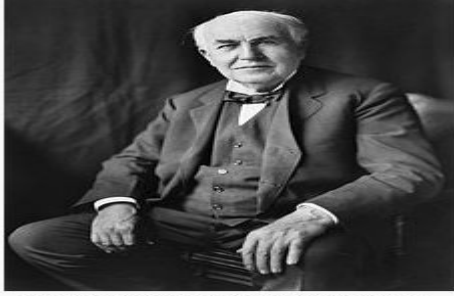
Öğrencilerinizden, dinleyip izledikleri belgesel ile ilgili olarak aşağıdaki soruları yanıtlamalarını isteyiniz:

1. Sizece Edison'un yaşamındaki en ilginç olay nedir?
2. Edison'un kişilik özellikleri ile ilgili neler söylenebilir?
3. Dinlediğiniz metindeki olayı, olayın geçtiği yeri ve zamanı, olayın içindeki kişileri nasıl ifade edilebilir?
4. Size göre Edison'un yaşamındaki olayların ne kadar rastlantı sonucu oluşmuştur?



Thomas Edison'un icadının çalışma şeklini sergilemek üzere geliştirdiği Menlo Park'taki ilk ampulu

Thomas Alva Edison



"Dahilik %1 ilham, %99 çalışmanın eseridir. (Harper's Monthly, Eylül 1932)"

Doğum 11 Şubat 1847
Ohio, ABD

Ölüm 18 Ekim 1931 (84 yaşında)
New Jersey, ABD

Milliyeti Amerikan

Ara Özet: Yaptığınız çalışma ve etkinliklerden hareketle hayatta başarılı olabilmek için nasıl davranışlar sergilenmesi gerektiğini öğrencilere sorgulattınız.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilerinize, "Edison'un yaşadıklarıyla kendi yaşadıklarınız arasında ne gibi benzerlik ve farklılıklar görüyorsunuz?" sorusunu yönelterek yanıtını yazmalarını söyleyiniz.

Değerlendirme:

Öğrencinin dinleme becerisini aşağıdaki öz değerlendirme ölçeği ile değerlendirmesi istenir.

Açıklama: Bu ölçek sizin Türkçe dersi dinleme gelişim düzeyinizi kendi başınıza değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. İfadeleri okuyarak karşınıza gelen kutulardan size uygun olanını işaretleyiniz.				
İFADELER		Sık Sık	Ara	Hiç
DİNLEMEZLEME	1. Görgü kurallarına uygun dinlerim\izlerim.			
	2. Konuşmacıya dikkatimi yoğunlaştırırım.			
	3. Konuşmacı ile göz teması kurarım.			
	4. Soru sormak ve konuşmak için uygun zaman beklerim.			
	5. Dinlediklerimle ilgili aklıma takılan notları not ederim.			

DERS PLANI**Tarih:** 28.11.2013**Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem Dedebali**Dersin Adı** : Türkçe**Sınıf** : 6**Süre** : 40' + 40'**Tema** : Kişsel Gelişim**Araç ve Gereçler** : Çeşitli resimler, fotoğraflar, afişler, filmler, bilgisayar, ders kitabı, projeksiyon aleti**Öğrencinin Kazanımı** :

1. Dinleme/izleme yöntem tekniklerini kullanır.
2. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri arasında ilgi kurar.
3. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
4. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

Dersin İşlenişi :**Dikkat Çekme:** Elinde elma şekerleriyle sınıfa girer. Aranızda elma şekerinin nasıl yapıldığını bilen var mıdır? sorusunu sınıfa sorar.**Güdüleme-İstekli Kılma:** Öğrencilere bu derste elma şekerinin nasıl yapılacağı hakkında bilgiler verileceği açıklanır. Yapılışı da oldukça pratiktir. Bu şekere bayılacaksınız...**Gözden Geçirme:** Öğrencilere elma şekerini kendi başlarına yapabildiklerinde arkadaşlarına istedikleri kadar ikram edebilecekleri hatırlatılır.

Geçiş: Aşağıda elma şekerini yaparken gerekli olan malzemeler sıralanmış, ardından elma şekerinin tarifi verilmiştir. Öğrencilerinize malzemeler sayılırken not alabileceklerini söyleyiniz. Tarif ise sadece dinlemelerini isteyiniz. Ardından da bu yemeğin nasıl yapıldığıyla ilgili konuşacağınızı söyleyiniz.

Geliştirme: Elma şekerinin yapılışıyla ilgili görseller projeksiyon yardımıyla öğrencilere gösterilir. Bir yandan da tarif verilmeye devam edilir.



Elma Şekeri

Pratik Elma Şekeri Tarifi

Malzemeler:

3 su bardağı toz şeker

1 su bardağı su

yarım çay kaşığı kırmızı gıda boyası

8 adet elma

1 çorba kaşığı glikoz

1 damla limon

çubuk şişler ve patates

Hazırlanışı:

tozşeker ve suyu derin bir tencerede iyice kaynatın. Kırmızı gıda boyası, glikoz ve limonu da katıp 15 dakika daha kaynatın. Ocağın altını kapatıp 5 dakika sonra elmaları bu karışıma arka arkaya 2 sefer batırıp çıkarın. Elmaları çubuklara geçirin ve şeklinin

bozulmaması için çubukları çiğ patatese batırın. Buzdolabında 15-20 dakika bekletip, servis yapın.

Aşçının notu: Elmaların şekerleme ile daha kolay kaplanabilmesi için, beyaz sabunla yıkayıp, iyice durulayın. (http://www.pratikyemektarifleri.gen.tr/Elma_şekeri_01-10-2013 saat: 10:00)

Tarif bittikten sonra öğrencilere şu soruları sorunuz:

1. Elma şekeri yapımında kullanılan malzemeleri sıralayınız.
2. Elma şekerinin nasıl yapıldığını kim tarif edebilir?
3. Öğretmenin yaptığı tarif ile öğrencilerin yaptığı tarif arasındaki fark var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

Ara Özet: İyi bir elma şekeri yapmak için neler yapılabileceği üzerine öğrencilerle fikir alışverişi yapılır.

Tekrar Güdüleme: Elma şekeri, görüntüsüyle mutlu eder, tadıyla daha çok mutlu eder. Öğrencilerin, elma şekeri verdiğiniz küçük bir çocuğun yüzündeki gülümsemeyi, içindeki mutluluğu anlatması istenir.

**Değerlendirme:**

Öğrencilerin dinlediklerini anlama sürecindeki ve elma şekerini verilen tarif üzerinden yapma çalışmaları bir kontrol listesiyle değerlendirilmeye çalışılır.

DERS PLANI**Tarih:****Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem Dedebali**Dersin Adı** : Türkçe**Sınıf** : 6**Süre** : 40' + 40'**Tema** : Kişisel Gelişim**Araç ve Gereçler** : Çeşitli resimler, fotoğraflar, afişler, filmler, bilgisayar, ders kitabı, projeksiyon aleti**Öğrencinin Kazanımı** :

1. Dinleme/izleme yöntem tekniklerini kullanır.
2. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri arasında ilgi kurar.
3. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

Dersin İşlenişi :**Dikkat Çekme:** Öğretmen elinde çeşitli ülkelere ait bayrakları sallayarak sınıfa girer.**Güdüleme-İstekli Kılma** : Milli spor karşılaşmalarında sallanan bayrakların hangi ülkeye ait olduğunu hep merak etmişizdir. Bu derste bu bayrakları tanımaya çalışacağız.**Gözden Geçirme:** .Renklerle bayrakların renkleri arasında nasıl bir ilişkinin bulunduğunu öğrencilere düşündürmeye çalışılır.**Geçiş:** Çeşitli ülkelere ait bayraklarının yer aldığı bir Çizelge projeksiyon cihazı aracılığıyla yansıtılarak öğrencilere gösterilecektir.

5. Gökkuşığı gibi içinde birçok farklı rengi barındıran renklerin aynı köşeye ulaştığı bayrak. (2D)
6. Kırmızı zemin üzerine sarı bir yıldızın bulunduğu bayrak. (8G)
7. Bir deniz kıyısını andıran deniz ve plajın birleştiği bayrak. (5F)

DERS PLANI**Tarih: 6****Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem Dedebali**Dersin Adı** : Türkçe**Sınıf** : 6**Süre** : 40' + 40'**Tema** : Kişsel Gelişim**Araç ve Gereçler** : Çeşitli resimler, fotoğraflar, afişler, filmler, bilgisayar, ders kitabı, projeksiyon aleti**Öğrencinin Kazanımı** :

1. Dinleme/izleme yöntem tekniklerini kullanır
2. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri arasında ilgi kurar.
3. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
4. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

Dersin İşlenişi :

Dikkat Çekme: Öğrencilerin teneffüste kantinden aldıkları yiyecek ve içecekleri sıralarının üzerine çıkarmaları istenir. Bu gıdaların ambalajlarının çevreye daha az zarar vermesi için neler yapılabileceği beyin fırtınası tekniği ile ele alınır. Öğrenciler bu konudaki kendi görüşlerini özgürce ifade ederler öğretmen ise bu görüşleri tahtaya eleştirmeden yazar. Amaç az sürede çok sayıda yaratıcı fikri ortaya çıkarabilmektir.

Güdüleme-İstekli Kılma : Öğrencilere aşağıdaki sorular sorularak motive olmaları sağlanır.

1. “Geri dönüşüm” ifadesi sizlere neleri çağrıştırıyor?
2. Kullandığımız hangi maddelerin ambalajlarının geri dönüşümünün olduğunu biliyor musunuz?

3. Geri dönüşümün bize ve topluma ne gibi yararları vardır?
4. Geri dönüşüme yeteri kadar önem verilmezse ne gibi sonuçlar doğurur?

Gözden Geçirme: Bu sorular üzerine konuşulduktan sonra “Geri Dönüşüm” adında bir bilgilendirme animasyon videosu izletileceği söylenir.

Geçiş : Öğrencilerinize malzemeler sayılırken not alabileceklerini söyleyiniz. Videonun daha iyi anlaşılabilmesi için video ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Bu sorular öğrencilerin sırasına önceden dağıtılır.

Geliştirme: Dinleme/izleme sırasında not alabilecekleri belirtilerek söz konusu kısa animasyon video izletilir.



<http://www.youtube.com/watch 12-07-2014> Saat: 01:30



<http://www.youtube.com/watch?v=nmmX0qCqHOk 12-07-2014> Saat: 2:10

Video izlenirken öğrenciler sıralarının üzerindeki video ile ilgili soruları da cevaplamaya çalışırlar. Öğrenciler soruları dinledikleri metne göre cevaplamıdır.

1. Atık kağıtları, camları ve yağları nerelere verebiliriz?
2. Elektronik atıklar nasıl geri dönüşüme gönderilir?
3. Kullanılmış piller ne yapılabilir?
4. Plastik poşet yerine ne kullanabiliriz?

Ara Özet: Öğrenciler izledikleri animasyon videolarına göre kendi çözüm yollarını sınıfta dile getirirler.

Tekrar Güdüleme: Sınıfta belediyelerin çocuklar için düzenlemiş oldukları geri dönüşüm kampanya listesi sınıfa okunur.

Değerlendirme:

Öğrencinin dinleme becerisini aşağıdaki öz değerlendirme ölçeği ile değerlendirmesi istenir.

Açıklama: Bu ölçek sizin Türkçe dersi dinleme gelişim düzeyinizi kendi başınıza değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. İfadeleri okuyarak karşınıza gelen kutulardan size uygun olanı işaretleyiniz.				
İFADELER		Sık Sık	Ara Sıra	Hiç
DİNLEME ME	1.Görgü kurallarına uygun dinlerim\izlerim.			
	2.Konuşmacıya dikkatimi yoğunlaştırırım.			
	3. Konuşmacı ile göz teması kurarım.			
	4.Soru sormak ve konuşmak için uygun zaman beklerim.			
	5.Dinlediklerimle ilgili aklıma takılan notları not ederim.			

DERS PLANI**Tarih:** 19.12.2013**Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem Dedebali**Dersin Adı** : Türkçe**Sınıf** : 6**Süre** : 40' + 40'**Tema** : Sevgi**Araç ve Gereçler** : Çeşitli resimler, radyo hikayesi Cd kaydı, , bilgisayar, ders kitabı, projeksiyon aleti**Öğrencinin Kazanımı** :

1. Dinleme/izleme yöntem tekniklerini kullanır.
2. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
3. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
4. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

Dersin İşlenişi :

Dikkat Çekme: Bir Türkiye siyasi haritası hazırlanır. Hazırladığınız haritayı sınıfta herkes tarafından rahatça görülebilecek şekilde asılmasını sağlayınız. “Yurt dışında yaşayan insanlar, sizce nelerin özlemini duyarlar? sorusu sınıfa sorularak bir tartışma ortamı oluşturulur.

Güdüleme-İstekli Kılma : Yurt dışına çıkmış öğrenciler varsa onlara, yurt dışına hangi araçla çıktıkları, en çok neyin özlemini duyduklarını sorarak isteklilik artırılmaya çalışılır.

Gözden Geçirme: Öğrenciler dörder kişilik sınıflara ayrılır. İlk iki grup dünya siyasi haritasının yanına alınız. Bir grubun söylediği ülkeyi, diğer grubun üyelerinin harita üzerinde göstermesini istiyoruz. Bir süre sonra gruplar yer değiştirerek görevleri tekrarlar

Geçiş: Öğrencilere dinleme metni ile ilgili görsel ve işitsel materyaller sunulur. Görsel olarak bir bütün halinde algılamalarını sağlamak için şu çalışmalar yaptırılır:

1. Metnin görsellerinden hareketle yolculuğun dünyanın hangi bölgesine yapılmış olabileceğini söyleyiniz.
2. Görsellere göre hangi kişi hikayenin en önemli kişisi olabilir.
3. Görselleri dikkate aldığımızda bu metinde hangi kelimeler sıkça kullanılmış olabilir?

Geliştirme: Eskici adlı hikaye bilgisayar ve projeksiyon yardımıyla görsellerle de desteklenerek öğrencilere dinletilir. Öğrenciler, hikayeyi dinlerken kahraman veya konuşmacının yerine geçerek onların duygu ve düşüncelerini kendi bakış açılarıyla ifade eder.

GURBET HİKAYELERİ

ESKİCİ / REFİK HALİT KARAY



www.youtube.com/watch?v=lcjfiHhpR9Q 30-06-2013 saat: 02:32

Eskici :

Hasan adında bir çocuk vardır ve İstanbul'da yaşamaktadır. İstanbul'da yaşarken anne ve babasını kaybetmiş, hiç yakın akrabası kalmamıştır. Yöre halkı Hasanı Filistin'e halasının yanına göndermeyi uygun görmüşlerdir. Hasanı vapura bindirip Filistin'e gönderirler.

Halasının yanına giden Hasan, o yörenin diline yabancı olduğu için hiç kimseyle konuşmaz. Bir gün halasının evine ayakkabıları tamir için bir eskici gelir ve Hasan onun karşısına oturarak onu seyretmeye başlar. Daha sonra eskiciye çiviler ağzını acıtmıyor mu? der. Eskici önce çocuğun Türkçe konuşmasını garipser. Daha sonra sen nerelisin diye sorar. Hasan anlatmaya başlar. Hiç durmadan konuşmaktadır. Eskiciyle beraber

memleketlerinden bahsederler. Eskicinin işi bitmiş, gitme zamanı gelmiştir. Ayrılırken hasan çok ağlar ama elinden hiçbir şey gelmez.

Dinleme/izleme tamamlandıktan sonra verilen etkinlik çalışmaları öğrencilere yaptırılır. Bu etkinliklerden örnekler:

Etkinlik1:

Aşağıdaki haritayı inceleyiniz. Hasan'ın İstanbul'dan başlayan yolculuğunda geminin tahmini olarak hangi yolu izlediğini haritada gösteriniz. Gemi nerelere uğramış olabilir?



Etkinlik 2:

Aşağıdaki kutucuklarda bulunan boşlukları metne uygun ifadelerle doldurunuz.

Hasan'ın fiziki özelliklerini yazınız.	Eskicinin fiziki özelliklerini yazınız.
Hasan bulunduğu ortamda en çok ne özlemi hissetmektedir?	Eskici yaşadığı ortamda en çok ne özlemi hissetmektedir?
Dinlediğiniz hikayenin konusu nedir?	Dinlediğiniz hikayenin ana fikri nedir?

Etkinlik 3:



Dinlenen metni anlamaya yönelik olarak öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltiniz.

- Hasan'ı kimler, nereye, niçin gönderiyor?
- Hasan'ın Filistin'de nasıl bir farklı kültürle karşılaşılıyor?
- Hasan, Arapça bilmediği için konuşmuyor, diyebilir miyiz?
- Siz Hasan'ın yerinde olsaydınız nasıl bir duygu yaşadınız?
- Eskiciyi Hasan'a, Hasan'ı eskiciye bağlayan duygular nelerdir?

Değerlendirme: Öğrencilerden akran değerlendirme aracıyla arkadaşlarının dinleme farkındalıklarını belirlemeleri istenir.

DERS PLANI**Tarih:****Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem Dedeşali**Dersin Adı** : Türkçe**Sınıf** : 6**Süre** : 40' + 40'**Tema** : Sevgi**Araç ve Gereçler** : Çeşitli resimler, fotoğraflar, afişler, filmler, bilgisayar, ders kitabı, projeksiyon aleti**Öğrencinin Kazanımı** :

1. Dinleme/izleme yöntem tekniklerini kullanır.
2. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri arasında ilgi kurar.
3. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

Dersin İşlenişi :

Dikkat Çekme: Öğrencilerinize, sınıfa getirdiğiniz resimleri göstererek duygu ve düşüncelerini anlatmalarını söyleyiniz. İnsan sevgisi ile ilgili atasözü, fıkra, özdeyişler söyleyiniz, Öğrencilerinizi bu konuda örnekler vermeleri için teşvik ediniz.

Güdüleme-İstekli Kılma : Öğrencilerinize dinlemeye hazırlık yapmalarını, bunun için metni rahatlıkla dinleyebilecekleri bir yer belirlemelerini söyleyiniz.

Gözden Geçirme: Öğrencilerinize, “Bilge Dede'nin Kaşıkları” adlı bir metin dinleyeceklerini belirterek metnin içeriğinde neler olabileceğini tahmin etmelerini söyleyiniz.

Geçiş: Öğrencilerinize, “Bilge Dede’nin Kaşıkları” adlı bir metni not alarak dinleme tekniğiyle dinleyeceklerini söyleyiniz. Not alarak dinleme/izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikir, güzel sözler vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kağıtları verilir.

Geliştirme: Öğrencilerinize, “Bilge Dede’nin Kaşıkları” adlı metni not alarak dinleme tekniğine göre CD’den dinletiniz. Öğrencilerinize, dinleme sırasında dinleme kartlarında dolduramadıkları bölümler için ek süre verebilirsiniz. Dinleme sırasında öğrencilerinizi gözlemleyerek dinleme kurallarına uygun davranıp davranmadıklarını kontrol ediniz.

“Bilge Dede’nin Kaşıkları” adlı metni dinledikten sonra aşağıdaki dinleme kartını doldurunuz.

DİNLEME KARTI

Yemeğe çağrılan birinci grubun özellikleri:
Yemeğe çağrılan ikinci grubun özellikleri:
Bilge Dede’nin grupları yemeğe çağırma nedenleri:
Birinci grup neden sofradan aç kalkıyor?
İkinci gruptakiler karınlarını nasıl doyuruyorlar?

Öğrencilerinin, dinleme etkinliğinde dinlediklerini gösteren olumlu davranışlarda bulunup bulunmadıklarını beden dillerine dikkat ederek yorumlayınız.



Öğrencilerinizden, dinledikleri metinde yer alan grupların yemek yerken ki durumlarını resimlemelerini isteyiniz.

Dinlediğiniz metindeki 1. ve 2. grubun yemek yerken ki durumlarını hayal ederek resimleyiniz.

--	--

Değerlendirme:

Öğrencilerinizin, etkinlikte verilen soruları yanıtlayarak dinlediklerini değerlendirmelerini sağlayınız.

Aşağıdaki soruları yanıtlayarak dinlediğiniz metni değerlendiriniz.

<ul style="list-style-type: none">• Dinlediğiniz metnin başlığı ile içeriği birbiriyle uyumlu mu?	<ul style="list-style-type: none">• Dinlediğiniz metinde herhangi bir dil, ya da bilgi yanlısına rastladınız mı? Açıklayınız.
<p>Sizin düşünceleriniz ile dinlediğiniz metindeki düşünceler arasında benzerlik ve farklılık var mı? Düşüncelerinizi yazınız.</p>	

DERS PLANI**Tarih:****Öğretmenin Adı** : Nurhak Cem Dedebali**Dersin Adı** : Türkçe**Sınıf** : 6**Süre** : 40' + 40'**Tema** : Doğa ve Evren**Araç ve Gereçler** : Çeşitli resimler, fotoğraflar, afişler, filmler, bilgisayar, ders kitabı, projeksiyon aleti**Öğrencinin Kazanımı** :

1. Dinleme/izleme yöntem tekniklerini kullanır.
2. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri arasında ilgi kurar.
3. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
4. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
5. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
6. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.

Dersin İşlenişi :

Dikkat Çekme: Farklı sanatçıların doğayı konu alan türkülerini araştırarak dinletmek üzere sınıfa getiriniz. Öğrencilerinize getirdiğiniz türkülerden birkaçını dinletiniz. Dinledikleri türkülerle ilgili olarak yorum yapmalarını sağlayınız.

Güdüleme-İstekli Kılma: Öğrencilerinizden, sözlü kültür ürünleriyle ilgili (atasözü, tekerleme, bilmece, türkü, mani vb.) araştırma yapmalarını isteyiniz. Öğrencilerinizin, araştırmalarını yaparken doğa ve evren konusuna yoğunlaşmalarını, konuyla ilgili kaynakları ve bu kaynakların yerlerini ve ulaşmak istedikleri bilginin kaynaktaki yerini

tespit etmelerini, buldukları bilgiler arasından kendilerine gerekli olanları seçmelerini söyleyiniz.

Gözden Geçirme: Öğrencilerinize, dinleyecekleri metnin şiir olduğunu, aynı zamanda bu şiirin bestelendiğini ve türkü formunda çalınıp söylendiğini belirtiniz. Öğrencilerinizden, şiirin başlığında yer alan Kızılırmak'ın yurdumuzun hangi bölgesinde olduğunu haritaya bakarak söylemelerini isteyiniz.

Geçiş: Öğrencilerinizden, metni biçim yönünden incelemelerini isteyiniz. Metnin şiir olduğunu, aynı zamanda bu şiirin bestelendiğini ve türkü formunda çalınıp söylendiğini belirtiniz.

Geliştirme: Öğrencilere metni katılımsız dinleme yöntemiyle çeşitli görselleri projeksiyonla yansıtarak dinletiniz. Konuşanı ya da okuyanı, sözünü kesmeden sabır ve saygı ile dinlemek gerektiğini sezdiriniz.

Öğrencilerden dinledikleri metni daha önce okudukları metinlerle karşılaştırmalarını, ses ve ahenk bakımından hangi metinlere benzediğini belirlemelerini isteyiniz. Öğrencilerin cevaplarından hareketle şiir dilinin farklılığıyla ilgili olarak okumada edinilen bilgilerin dinleme sırasında fark edilmesini sağlayınız.

Öğrencilerinizden, şiirdeki ipuçlarından hareketle şiirde anlatılan olayların başlangıç, gelişimi ve sonucuyla ilgili hayal güçlerini kullanarak üç beş paragraflık bir metin yazmaları istenir.

Öğrencilerinize dinledikleri metinle ilgili olarak aşağıdaki soruları yöneltiniz:

1. Aşık Veysel'in, Kızılırmak'a karşı öfkesinin nedeni nedir? Sizce şair, bu öfkesinde haklı mıdır?
2. Şiirde anlatılan doğa olayı insanları nasıl etkilemiştir?
3. Dinlediğiniz şiir sizde hangi duyguları uyandırıyor? Şiirle ilgili duygu ve düşüncelerinizi söyleyiniz.
4. Dinlediğiniz şiirin ana duygusunu söyleyiniz.



Değerlendirme:

Öğrencinin dinleme becerisini aşağıdaki öz değerlendirme ölçeği ile değerlendirmesi istenir.

Açıklama: Bu ölçek sizin Türkçe dersi dinleme gelişim düzeyinizi kendi başınıza değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. İfadeleri okuyarak karşınıza gelen kutulardan size uygun olanını işaretleyiniz.				
İFADELER		Sık Sık	Ara Sıra	Hiç
DİNLEME\İZLEME	1.Görgü kurallarına uygun dinlerim\izlerim.			
	2.Konuşmacıya dikkatimi yoğunlaştırırım.			
	3. Konuşmacı ile göz teması kurarım.			
	4.Soru sormak ve konuşmak için uygun zaman beklerim.			
	5.Dinlediklerimle ilgili aklıma takılan notları not ederim.			

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Nurhak Cem DEDEBALI

Doğum Tarihi: 01.11.1982

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi	2002
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Adnan Menderes Üniversitesi	2008
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Adnan Menderes Üniversitesi	2014

Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışmanı :

“ Hızlı Okuma Tekniğinin 8. Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi”

Danışman: Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU

Doktora Tezi ve Danışmanı :

“Çoklu Ortam Uygulamalarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Gelişimine Etkisi”

Danışman: Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Türkçe Öğretmeni	Kırşehir Anadolu Lisesi	2002-2006
Yarı Zamanlı Öğretim Görevlisi	Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi	2005-2006
Türkçe Öğretmeni	İzmir Bornova 9 Eylül İlköğretim Okulu	2006-2008
Ölçme Değerlendirme Uzmanı	İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü	2008-2011
Türkçe Öğretmeni	İzmir Bornova 9 Eylül İlköğretim Okulu	2011- devam ediyor

Verdiği Lisans Düzeyinde Dersler:

Ders Adı	Üniversite	Fakülte	Anabilim Dalı	Akademik Yıl ve Dönem
Konuşma Yazma Eğitimi	Gazi Üniversitesi	Kırşehir Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	2005-2006 Güz
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	Gazi Üniversitesi	Kırşehir Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	2005-2006 Güz
Türk Dili	Gazi Üniversitesi	Kırşehir Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2005-2006 Bahar
Türk Edebiyatı	Gazi Üniversitesi	Kırşehir Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2005-2006 Bahar

Hakemli Dergilerdeki Makaleleri:

Saracaloğlu A.S. ,Dinçer B. ,**Dedebali N.C.** ,Dursun F. ,Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenlerin Öğretme Stilllerinin İncelenmesi. NWSA e-Journal of New World Sciences Academy, c. 6, s. 3, ss. 2314, 2011.

Saracaloğlu A.S. ,**Dedebali N.C.** ,Karasakaloğlu N. ,Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 12, s. 3, ss. 177-193, 2011.

Dedebali N.C. ,Saracaloğlu A.S. ,Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. ,Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 27 , - , ss. 171-183, 2010.

Karasakaloğlu N. ,Saracaloğlu A.S. ,**Dedebali N.C.** ,Yazılı Anlatım Dersinin Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıklarına Etkisi Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 18 , s. 2 , ss. 389-402, 2010.

Yurtiçi Bildiriler:

Saracaloğlu A.S. ,Karademir Ç.A. ,Dinçer B. , **Dedebali N.C.** ,Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Özyeterlikleri ve İş Doyumlarının Belirlenmesi,11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri, 25.05.2012.

Saracaloğlu A.S. ,Dursun F. ,Dinçer B. ,**Dedebali N.C.** ,Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretimini Yapacakları Derslerin Öğretim Programları İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri,11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri, 25.05.2012.

Saracaloğlu A.S. ,Dinçer B., **Dedebalı N.C.**, Dursun F., Öğretmenlerin Öğretme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı ,Sözel, 17.09.2010

Saracaloğlu A.S. ,**Dedebalı N.C.** ,Karacakaloğlu N. ,Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumları, IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 20-22 Mayıs 2010. Fırat Üniversitesi, Elazığ, Sözlü, 22.05.2010.

Saracaloğlu A.S. ,Dedebalı N.C. ,Karacakaloğlu N. ,İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim 2009. İzmir, Ege Üniversitesi, Sözel Bildiri, 01.09.2009.

Projeler:

Saracaloğlu A.S. ,**Dedebalı N.C.** ,Hızlı Okuma Tekniğinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. ,Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye, 03.04.2008, 01.08.2008 .

Saracaloğlu A.S. ,**Dedebalı N.C.** ,Altıncı Sınıf Dinleme Becerisinin Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Dinlemenin Becerisinin Geliştirilmesi, Anan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Aydın, Türkiye, 2012, 2014 .

Katılan Bilimsel Etkinlikler/ Kurslar:

Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi, Kazanımlara Dayalı Soru Yazma, Puanlama ve Geribildirim Verme İşlik Çalışması, Katılım Sertifikası, Mersin, 04 Mayıs 2010.

Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi, Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Ölçülmesi: Performans Görevi Yazma ve Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlama İşlik Çalışması, Katılım Sertifikası, Mersin,05-07 Mayıs 2010.

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Katılım Sertifikası, , 13-15 Mayıs 2010.

Ölçme ve Değerlendirme Eğitici Formatörlüğü Semineri, Katılım Sertifikası, İzmir, 22-26 Haziran 2009

Ölçme ve Değerlendirme Eğitici Formatörlüğü Semineri (II. Aşama), Katılım Sertifikası, İzmir, 12-16 Ekim 2009

Fotoğrafik Hafıza Semineri, Katılım Sertifikası, İzmir, 25-29 Şubat 2008.