

**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DİNLEME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE
ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazlı DURMUŞ

BURSA 2013

**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DİNLEME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE
ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazlı DURMUŞ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Selma GÜLEÇ**

BURSA 2013

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalında 801030007 numaralı Nazlı Durmuş'un hazırladığı **“İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi”** konulu Yüksek Lisans Çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, / / 2013 günü ...00 - ...00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin olduğuna ile karar verilmiştir.

Üye Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr.
Uludağ Üniversitesi

Üye Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Selma GÜLEÇ
Uludağ Üniversitesi

Üye
.....
Uludağ Üniversitesi

Üye
.....
Uludağ Üniversitesi

Üye
.....
Uludağ Üniversitesi

..... / / 2013

ÖN SÖZ

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini inceleyen bu araştırma birçok kişinin emeği ve desteği ile gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle araştırmam boyunca görüşleri ve önerileriyle bana yol gösteren, ihtiyaç duyduğum her zaman yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım, saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Selma GÜLEÇ'e, tez konumu belirlemede katkısı olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Murat ALTUN'a ve çocuk edebiyatına uygun metinleri seçmemde görüşlerini aldığım Yrd. Doç. Dr. Kelime ERDAL'a çok teşekkür ederim.

Görev yaptığım Şehit Murat Atsen İlköğretim Okulunda bana çalışmamı yapmam için her türlü desteği veren okul müdür yardımcımız Sayın Cihan ALKAN'a ve araştırmamın çalışma grubunu oluşturan sevgili öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Öğretmenlik mesleğine beni en iyi şekilde hazırlayan ve bu mesleği sevmemde büyük rol oynayan Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan saygıdeğer tüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Çalışmamın her anında benden desteklerini hiç esirgemeyen, her zaman yanımda olan canım aileme çok teşekkür ederim.

Nazlı DURMUŞ

ÖZET

Yazar	: Nazlı DURMUŞ
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	: İlköğretim
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XX+257
Mezuniyet Tarihi	: /..... / 2013
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Selma GÜLEÇ

İLKÖĞRETİM 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN ETKİSİ

Bu araştırmada, çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan uygulamaların, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle, ön test ve son test ölçümleri için mevcut Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan bir dinleme metni ile uygulamalarda kullanılmak üzere çeşitli kaynaklardan elde edilen ve çocuk edebiyatına uygun olup olmadığı alanında uzman kişilere danışılarak belirlenen metinler seçilmiştir. Daha sonra bu eserler aracılığıyla, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Şehit Murat Atsen İlköğretim Okulundaki 2-C sınıfı öğrencilerine, Türkçe derslerinde, dinleme uygulamaları yapılmıştır.

Araştırma, on iki haftalık bir süreçte; ön test ve son test ölçümlü, tek gruplu deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Ön test ve son test olarak Serdar Arhan ve Seçil Coşkun tarafından hazırlanıp, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış “İlköğretim Türkçe 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı”nda yer alan “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu”; on hafta süren uygulamalarda ise çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Elde edilen verilerle öğrencilerin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı SPSS 15.0 (Statistic Package For Social Science) programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle, çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Çocuk Edebiyatı, dinleme, dinleme eğitimi, dinleme becerileri, iletişim becerileri.

ABSTRACT

Writer : Nazlı DURMUS
University : Uludağ University
Department : Primary Education
Type of the Research : Master Thesis
Number of Pages : XX+257
Date of Graduation : / / 2013
Mentor : Yrd. Doç. Dr. Selma GÜLEC

THE EFFECT OF CHILDREN'S LITERATURE ON THE IMPROVEMENT OF LISTENING SKILLS OF 2nd YEAR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The present study aims at determining the effect of some applications, on the development of the listening skills of 2nd year primary school students, which are enhanced by children's literature and realised through various methods and techniques. In this sense, firstly, a listening text that has been included in the current Turkish teachers' guide books, and some other texts adopted from other various sources were selected to be used in the pre-test and post-test measurements. Professionals of the field were consulted in order to contend over the appropriateness of the selected texts. Secondly, listening applications were realised during the Turkish lessons with the research group, 2-C class, at Sehit Murat Aksen Primary School in Bursa.

The study was conducted in a period of twelve weeks, and it was designed to be an experimental study that consisted of single research group on which pre-test and post-test was applied. "The Listening Skill Evaluation Form" that was approved by the Ministry of Education and placed in the Primary School Turkish 2 Teachers' Guide Book, and prepared by Serdar Arhan and Secil Coskun was used as pre-test and post-test. And, in the applications throughout ten weeks period, various methods and techniques were used by the help of children's literature pieces aiming at improving the listening skills of the students.

In order to find out whether there was a significant difference between the pre-test and post-test data conducted from the students, the SPSS 15.0 (Statistic Package For Social Science) software was used for analyses. Results revealed that there was a significant difference between the pre-test and post-test results. In other words, it was observed that the pieces of children's literature had positive effect on the improvement of listening skills of the students.

Key Words

Children's Literature, listening, listening education, listening skills, communication skills.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GRAFİKLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR CETVELİ	xx
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	2
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	3
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	3
II. BÖLÜM	4
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. DİL	4
2.1.1. Dil Gelişimi ile İlgili Yaklaşımlar	7
2.1.1.1. Davranışçı Yaklaşımın Dil Gelişimi ile İlgili Görüşleri	7

2.1.1.2. Psikolinguistik Yaklaşımın Dil Gelişimi ile İlgili Görüşleri	8
2.1.1.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımının Dil Gelişimi ile İlgili Görüşleri ..	10
2.1.2. Dil Gelişim Dönemleri	11
2.1.2.1. Bebeklik Döneminde Dil Gelişimi (0–2 Yaş)	13
2.1.2.2. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi (2–6 Yaş)	18
2.1.2.3. Okul Döneminde Dil Gelişimi (6–12 Yaş)	23
2.1.2.4. Ergenlik ve Yetişkinlik Dönemlerinde Dil Gelişimi	25
2.2. İLETİŞİM	26
2.3. TEMEL DİL BECERİLERİ	35
2.3.1. Dinleme	36
2.3.2. Konuşma	37
2.3.3. Okuma	39
2.3.4. Yazma	41
2.4. DİNLEME BECERİSİ	43
2.4.1. Dinlemenin Önemi	45
2.4.2. Dinleme ve İşitme	47
2.4.3. Dinleme ve Konuşma	48
2.4.4. Dinleme Süreci	50
2.4.5. Dinleme Süreleri	52
2.4.6. Dinleme Türleri	53
2.4.7. Dinleme Eğitimi	59
2.4.8. Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları	65
2.4.8.1. ELVES Yöntemi	70
2.4.8.2. Truesdale'nin Tüm Vücutla Dinleme Öğretimi	72
2.4.8.3. Munte'in Birleştirilmiş Öğretim Süreci	73

2.4.8.4. Dinlerken Uyulması Gereken Kuralların Öğretimi	73
2.4.8.5. Okuma- Dinleme Çalışmaları	74
2.4.8.6. Sesli ve Görüntülü Araçların Kullanılması	76
2.4.8.7. Drama	77
2.4.8.8. Dikte Çalışmaları	78
2.4.8.9. Dinleneni Yazma Çalışmaları	79
2.4.8.10. Boşluk Doldurma Çalışmaları	79
2.4.8.11. Örnek Durumlar Geliştirme Çalışmaları	80
2.4.8.12. Görselleştirme	80
2.4.8.13. Hikâye Haritası	81
2.4.8.14. Oyunlar	81
2.4.9. Türkçe Programında Dinleme	82
2.5. ÇOCUK EDEBİYATI	86
2.5.1. Çocuk Edebiyatının Amacı ve İşlevi	89
2.5.2. Yaş Dönemlerine Göre Çocuk Edebiyatı	90
2.5.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatı (0–6 Yaş)	91
2.5.2.2. Okul Dönemi Çocuk Edebiyatı (6–8 Yaş)	95
2.5.2.3. Okul Dönemi Çocuk Edebiyatı (9–12 Yaş)	97
2.5.2.4. İlk Gençlik Çağı Çocuk Edebiyatı (13–15 Yaş)	99
2.5.3. Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler	100
2.5.4. Çocuk Edebiyatı Türleri	102
2.5.4.1. Masal	103
2.5.4.2. Destan	106
2.5.4.3. Efsane (Söylence)	107
2.5.4.4. Fabl	108

2.5.4.5. Hikâye ve Roman	109
2.5.4.6. Şiir	113
2.5.4.7. Biyografi	115
2.5.4.8. Gezi Yazısı	117
2.5.4.9. Bilmece	118
2.5.4.10. Anı	120
2.5.4.11. Tekerleme	121
2.5.4.12. Tiyatro	122
2.5.4.13. Fıkra	123
2.5.5. Çocuk Edebiyatı ve Dinleme İlişkisi	124
III. BÖLÜM	127
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	127
IV. BÖLÜM	134
YÖNTEM	134
4.1. ARAŞTIRMA MODELİ	134
4.2. EVREN VE ÇALIŞMA GRUBU	135
4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	136
4.3.1. Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu	136
4.3.2. Dinleme Becerisini Geliştirmede Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünleri	137
4.4. VERİLERİN TOPLANMASI	138
4.5. VERİLERİN ANALİZİ	139
V. BÖLÜM	140
BULGULAR VE YORUMLAR	140

5.1. ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİLERİ ÖN TEST VE SON TEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	140
5.2. ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE DEĞİŞİMİ	142
5.2.1. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test Ölçümlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi	142
5.2.2. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Son Test Ölçümlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi	143
5.2.3. Kız Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Değişimi	144
5.2.4. Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Değişimi	145
5.3. ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİLERİNİN ANAOKULU DEĞİŞKENİNE GÖRE DEĞİŞİMİ	146
5.3.1. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test Ölçümlerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi	147
5.3.2. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Son Test Ölçümlerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi	148
5.3.3. Anaokuluna Gitmiş Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Değişimi	150
5.3.4. Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Değişimi	151
5.4. ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİ İLE YAPILAN DİNLEME EĞİTİMLERİNDEKİ ÖĞRENCİ BAŞARI DÜZEYLERİ	153

5.5. ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİ İLE YAPILAN DİNLEME	
EĞİTİMLERİNDEKİ ÖĞRENCİ BAŞARI DÜZEYLERİNİN	
CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE DEĞİŞİMİ	156
5.5.1. Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) Türü ile Yapılan Dinleme	
Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine	
Göre Değişimi	156
5.5.2. Şiir (Kelebek) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci	
Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi	157
5.5.3. Masal (Gerçek Prenses) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki	
Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi .	159
5.5.4. Tekerleme, Bilmece ve Fıkra Türleri ile Yapılan Dinleme	
Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine	
Göre Değişimi	160
5.5.5. Fabl (Kuyruksuz Tilki) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki	
Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi .	162
5.5.6. Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu Türü ile Yapılan Dinleme	
Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine	
Göre Değişimi	163
5.5.7. Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) Türü ile Yapılan Dinleme	
Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine	
Göre Değişimi	165
5.5.8. Masal (Fareli Köyün Kavalcısı) Türü ile Yapılan Dinleme	
Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine	
Göre Değişimi	166

5.5.9. Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi	168
5.6. ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİ İLE YAPILAN DİNLEME EĞİTİMLERİNDEKİ ÖĞRENCİ BAŞARI DÜZEYLERİNİN ANAOKULU DEĞİŞKENİNE GÖRE DEĞİŞİMİ	169
5.6.1. Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi	169
5.6.2. Şiir (Kelebek) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi	171
5.6.3. Masal (Gerçek Prenses) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi .	173
5.6.4. Tekerleme, Bilmece ve Fıkra Türleri ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi	174
5.6.5. Fabl (Kuyruksuz Tilki) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi	176
5.6.6. Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi	178
5.6.7. Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi	179

5.6.8. Masal (Fareli Köyün Kavalcısı) Türü ile Yapılan Dinleme	
Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine	
Göre Değişimi	181
5.6.9. Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) Türü ile Yapılan Dinleme	
Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine	
Göre Değişimi	183
VI. BÖLÜM	185
SONUÇ VE ÖNERİLER	185
6.1. SONUÇLAR	185
6.2. ÖNERİLER	188
KAYNAKÇA	191
EKLER	200
EK-1: DİNLEME BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU	201
EK-2: DİNLEME BECERİSİ PUANLAMA ANAHTARI	202
EK-3: DİNLEME BECERİSİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	203
EK-4: ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİ İLE DİNLEME BECERİSİNİ	
GELİŞTİRMEDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER	204
EK-5: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (1. HAFTA)	206
EK-6: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (2. HAFTA)	210
EK-7: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (3. HAFTA)	215
EK-8: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (4. HAFTA)	219
EK-9: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (5. HAFTA)	221
EK-10: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (6. HAFTA)	227
EK-11: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (7. HAFTA)	230
EK-12: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (8. HAFTA)	235
EK-13: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (9. HAFTA)	239
EK-14: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (10. HAFTA)	244
EK-15: DİNLEME ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI (11. HAFTA)	252

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Tek Grup Ön Test- Son Test Modeli	134
Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	136
Tablo 3. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmeme Durumuna Göre Dağılımı	136
Tablo 4. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümleri	140
Tablo 5. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ölçümlerine Göre Dinleme Becerilerinin Gelişim Düzeyleri	141
Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinleme Becerileri Ön Test Ölçümleri	142
Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinleme Becerileri Son Test Ölçümleri	143
Tablo 8. Kız Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümleri ..	145
Tablo 9. Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümleri .	145
Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinleme Becerilerinin Gelişim Düzeyleri	146
Tablo 11. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerileri Ön Test Ölçümleri	147
Tablo 12. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerileri Son Test Ölçümleri	148
Tablo 13. Anaokuluna Gitmiş Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümleri	150
Tablo 14. Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümleri	151
Tablo 15. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerilerinin Gelişim Düzeyleri	152
Tablo 16. Çocuk Edebiyatı Ürünleri ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Dağılımı	153
Tablo 17. Öğrencilerin Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	156
Tablo 18. Öğrencilerin Şiir (Kelebek) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	158

Tablo 19. Öğrencilerin Masal (Gerçek Prenses) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	159
Tablo 20. Öğrencilerin Tekerleme, Bilmece ve Fıkra Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	160
Tablo 21. Öğrencilerin Fabl (Kuyruksuz Tilki) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	162
Tablo 22. Öğrencilerin Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	163
Tablo 23. Öğrencilerin Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	165
Tablo 24. Öğrencilerin Masal (Fareli Köyün Kavalcısı) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	166
Tablo 25. Öğrencilerin Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	168
Tablo 26. Öğrencilerin Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı ...	170
Tablo 27. Öğrencilerin Şiir (Kelebek) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı	171
Tablo 28. Öğrencilerin Masal (Gerçek Prenses) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı	173
Tablo 29. Öğrencilerin Tekerleme, Bilmece ve Fıkra Türlerindeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı ...	175
Tablo 30. Öğrencilerin Fabl (Kuyruksuz Tilki) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı	176
Tablo 31. Öğrencilerin Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı ...	178
Tablo 32. Öğrencilerin Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı	180
Tablo 33. Öğrencilerin Masal (Fareli Köyün Kavalcısı) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı	181
Tablo 34. Öğrencilerin Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı	183

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Temel İletişim Süreci	28
Şekil 2. Öğretme-Öğrenme Süreci ile İletişim Süreci Benzerliği	33
Şekil 3. Dinleme Öğretimine Verilen Önem	59

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Kız/Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test Sonuçları	143
Grafik 2. Kız/Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerileri Son Test Sonuçları	144
Grafik 3. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerileri Ön Test Sonuçları	148
Grafik 4. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerileri Son Test Sonuçları	149
Grafik 5. “Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	157
Grafik 6. “Şiir (Kelebek)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	158
Grafik 7. “Masal (Gerçek Prenses)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	160
Grafik 8. “Tekerleme, Bilmece ve Fıkra” Türlerine Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	161
Grafik 9. “Fabl (Kuyruksuz Tilki)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	163
Grafik 10. “Karagöz ve Hacivat” Gölge Oyunu Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	164
Grafik 11. “Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	166
Grafik 12. “Masal (Fareli Köyün Kavalcısı)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	167
Grafik 13. “Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	169
Grafik 14. “Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	170
Grafik 15. “Şiir (Kelebek)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	172
Grafik 16. “Masal (Gerçek Prenses)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	174

Grafik 17. “Tekerleme, Bilmece ve Fıkra” Türlerine Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	175
Grafik 18. “Fabl (Kuyruksuz Tilki)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	177
Grafik 19. “Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	179
Grafik 20. “Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	180
Grafik 21. “Masal (Fareli Köyün Kavalcısı)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	182
Grafik 22. “Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri	184

KISALTMALAR CETVELİ

Akt. : Aktaran

bkz. : Bakınız

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

TÖMER : Türkçe Öğretim Merkezi

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına ve araştırmanın önemine yer verilmiş; araştırmanın sayıltıları ile sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

“Çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerini geliştirmede kullanılan yöntem ve tekniklerin, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?” cümlesi bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Araştırmada, ana problemin çözümlenmesinde aşağıdaki alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerinin geliştirilmesi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerinin geliştirilmesi anaokuluna gidip gitmemesine göre farklılık göstermekte midir?
4. Çocuk edebiyatı ürünleri ile yapılan dinleme eğitimlerindeki öğrenci başarı düzeylerinin dağılımı farklılık göstermekte midir?
5. Çocuk edebiyatı ürünleri ile yapılan dinleme eğitimlerindeki öğrenci başarı düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine göre değişim göstermekte midir?
6. Çocuk edebiyatı ürünleri ile yapılan dinleme eğitimlerindeki öğrenci başarı düzeyleri öğrencilerin anaokuluna gidip gitmemesine göre değişim göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çocuk edebiyatı ürünlerini kullanarak yapılan dinleme eğitimleri ile ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilebileceğini belirlemek ve elde edilen verilerden yola çıkarak bir takım önerilerde bulunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dinleme, dört temel dil becerisinin ilki ve en önemlisidir. Çünkü çocukların dil öğrenme süreci, dinleme yoluyla anne karnında başlamakta ve bir ömür boyu sürmektedir. Bebek, doğum öncesinden itibaren konuşmaları ve sesleri dinlemektedir. Çocuk büyüyüp geliştikçe dinleme becerisi de giderek gelişmekte ve diğer öğrenme alanlarına (konuşma, okuma ve yazma) temel oluşturmaktadır.

Dinleme, en etkili iletişim ve öğrenme yollarından biridir ve ilk öğrenme alanıdır. Tüm derslerde özellikle Türkçe derslerinde en çok kullanılan dil becerisi dinlemedir. Bu nedenle öğrencilerin, dinlemeyi öğrenmesi ve dinlediklerini tam ve doğru olarak anlama becerisini kazanmaları gerekir. Yapılan araştırmalar bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42'sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5–4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978: Akt. Sever, 2004: 11).

İnsan doğuştan hatta doğum öncesinden itibaren belli bir dinleme becerisine sahip olsa da bu becerinin geliştirilmesi ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin çok küçük yaşlardan itibaren sistemli ve planlı bir şekilde yapılacak etkinliklerle geliştirilmesi gerekir. Ancak böyle bir eğitim, çocukların dinleme-anlama becerilerini yükseltebilecek ve çocukları ilköğretim, ortaokul, lise ve yüksek öğrenime hazırlayacaktır.

Dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) içinde en çok kullanılan dinleme becerisidir. Ancak dinleme becerisinin eğitimi diğer becerilerin eğitimine göre ülkemizde daha az önemsenmektedir. Ülkemizde 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlayan Türkçe öğretim programında, daha önceden “anlama” öğrenme alanı içerisinde yer alan dinleme, tek başına bir öğrenme alanı olarak yeni programda yer almıştır.

Bu çalışma, Türkçe öğretim programlarının dinleme ile ilgili kazanımlarını gerçekleştirebilmesine katkıda bulunabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca çocuk edebiyatına uygun metinlerle yapılan dinleme uygulamalarının, çocuğun dinleme becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahip olduğunun belirlenmesi de bu araştırmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmada kullanılan metinlerin, çocuk edebiyatına uygun ölçütleri taşıdığıyla ilgili; kendilerine başvuru uzmanların, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ve Türkçe Programı'nda belirtilen ilkelere uygunluğu da göz önünde bulundurularak güvenilir ve geçerli olduğu düşünülmektedir.

2. MEB tarafından yayımlanan, mevcut öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ve araştırmada ön test ve son test olarak kullanılan “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu” nun güvenilirliği ve geçerliliğiyle ilgili uzmanların ve öğretmenlerin görüşü geçerlidir.

3. Araştırmada kullanılan çeşitli değerlendirme tekniklerinin, çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerilerini geliştirmedeki etkisini belirleyecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

4. Dinleme eğitimleri sırasında öğrencilere okunan, dinletilen ve izletilen çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin tamamı tarafından işitilebildiği; öğrencilere uygulanan değerlendirme etkinliklerinde sorulan soruların ise öğrenciler tarafından okunup anlaşıldığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uygulamaların yapıldığı on iki haftayla,

2. Bursa ili Osmangazi ilçesi Şehit Murat Atsen İlköğretim Okulu 2-C sınıfı öğrencileriyle,

3. Araştırmada kullanılan dinleme etkinlikleri, değerlendirme araçları ve araştırmacının gözlemleriyle,

4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçlardan elde edilen verilerle,

5. Öğrencilerin uygulamalar sırasında sergiledikleri davranışlar ve dinleme becerileri konusundaki başarıları ile sınırlıdır.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ana problemimiz olan dinleme becerisi ve bu becerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan dil gelişimi, iletişim ve temel dil becerileri; diğer yandan da bu becerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerle; çocuk edebiyatı ürünleri ile ilgili kaynaklar taranarak araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1. DİL

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünölemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2000: 11). Bu nedenle “dil” konusunu ele alanlar bu konuya çeşitli yönlerden yaklaşmışlar ve şimdiye değin pek çok tanımını yapmışlardır.

Türkçe sözlüğünde dil, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005: 526).

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş simgesel bir dizgedir. Dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar. Dil, akla bin bir soru getiren, insanın bin bir sorusunu kurcalamasına yol açan, sırlarla dolu bir varlıktır (Aksan, 2000: 11–55).

Ergin (1989: 3) dil kavramını; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir, şeklinde tanımlamaktadır.

Owens (1996)' a göre dil; düşünceyi iletmek ve iletişim kurmak amacıyla, semboller üzerinde uzlaşmış karmaşık ve dinamik bir sistemdir. Dilin temel işlevi iletişimdir. Bu bakımdan iletişim kurmayı öğrenme, dil gelişiminin en üst düzey aşamasıdır (Akt. Yöndem ve Taylı, 2007: 112).

Yangın (1999: 2)'a göre de dil, iletişim kurma ihtiyacından doğmuştur ve dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır.

Ak (2006: 1) temeli seslere dayanan, bir anlaşma aracı olan dili; seslerin belli işaretlerle yansıtılmasından doğmuş, insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan en etkili araç, düşüncenin aynası, işaretler sistemi, insanların ve toplumların anlaşma aracı, geçmişten geleceğe akıp giden yol olarak tarif etmektedir.

Vardar (1982: 9–10–12–13)'a göre dil; çok değişik görünümler sunan, ancak soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı olarak ele alınabilecek yönler içeren karmaşık bir bütündür. Dil, düşünme eylemi ve düşünce açısından ele alındığında; insanı insan yapan her şeyin büyük ölçüde dilde yer aldığı ya da dile yansıdığı görülür. Gerçekten de dil, bireyin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temeldir; bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insancıl işlevdir. Dil, toplumsal bağlamı açısından ele alındığında; bireyi toplumsallaştıran, dilsel topluluğu birçok durumda ulusu oluşturan temel öğedir. Gerçekte her dil belli bir toplum içinde kendine özgü bir ekin ve uygarlık çerçevesinde biçimlenir, işlevini böyle bir çerçeve içinde yerine getirir. Bu nedenle her dilin belli bir toplumu yansıttığı söylenebilir. Dil, gerçeklik bağlamı açısından değerlendirildiğinde ise etkin bir biçimlendirme ve yaratım aracıdır. İnsanın dış dünyayla ve öbür bireylerle ilişkilerini yansıtan ve biçimlendiren, düşünceyle birlikte tüm ruhsal ve toplumsal kişiliğini oluşturan dil, gerçeklik ya da nesnelere üstünde etki aracı olduğu gibi, kimi yönleriyle de başkalarını etkileme, yönlendirme, yöneltme aracıdır da.

Banguoğlu (2004: 10) dili, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaret sistemi olarak tanımlamıştır.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araçtır. Bu araç, hayatın hemen bütün alanlarında türlü düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlama ve anlatmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullanılmaktadır (Özbay, 2008: 1–2).

Yavuzer (2003: 43)'e göre dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine de olanak hazırlamaktadır. Dil; çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir olgudur.

Yukarıda sıralanan dil tanımlarında genel olarak öne çıkan nokta, dilin iletişim boyutudur. Dil, kültür ve medeniyetin gelişiminden insanların günlük hayatındaki problemlerinin çözümüne kadar her alanda önemli fonksiyonlara sahip bir iletişim aracıdır. Dilin bir başka özelliği ise düşünce ile iç içe olmasıdır. İnsan dil ile düşünür, anlar, anlatır. Düşünceler dil yardımıyla ortaya konarak başkalarına iletilir. Dilin başka bir özelliği de kültür aktarımını sağlamasıdır. Aynı dili konuşan bir toplum, çevresini, gelişen olayları kendince algılamakta, dünyayı kendi dilinin penceresinden görmektedir. Dil aynı zamanda bireyin zihinsel gelişiminin de temelini oluşturmaktadır (Özbay, 2008: 2–3).

Demirel (1999: 9–10)'e göre dil tanımlarındaki ortak temel öğeler şunlardır:

- 1. Dil bir sistemdir.** Başka bir deyişle, dil belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
- 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.

2.1.1. Dil Gelişimi ile İlgili Yaklaşımlar

Çocuklarda dil gelişimini açıklamaya yönelik farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar birbirlerinden farklı görünseler de esasında birbirlerini tamamlar özelliktedirler. Dil gelişimi ile ilgili kuramları üç kategoride toplayabiliriz. Bu bölümde davranışçı, psikolinguistik ve sosyal öğrenme yaklaşımlarının dil gelişimi ile ilgili görüşleri üzerinde durulmaktadır.

2.1.1.1. Davranışçı Yaklaşımın Dil Gelişimi ile İlgili Görüşleri

Bu yaklaşım davranışların, ardından gelen uyarıcılar tarafından biçimlendirildiği ya da değiştirildiği temel ilkesine dayanır. Skinner 1957’de yayımladığı “Sözel Davranış” (Verbal Behaviour) adlı kitabında dili, diğer davranışlarımız gibi öğrenilmiş, sözel bir davranış olarak tanımlamaktadır. Buna göre ebeveynler hem model olarak hem de pekiştireçler kullanarak çocukların başlangıçta ses repertuarı kazanmasını, geliştirmesini, daha sonraları ise sözcük ve cümle kullanımını sağlarlar. Çocuklar büyüdükçe o yönde pekiştirildikleri için konuşmaları gittikçe yetişkin konuşmasına benzeyecektir. Davranış bir kez kazanıldıktan sonra aralıklı olarak pekiştirilmesi; güçlenmesi ve korunması için yeterlidir. Bu nedenle dil öğrenimi çevrenin aktif rolünü gerektirir (Yöndem ve Taylı, 2007: 113–114).

Davranışçı yaklaşıma göre çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Bebekler kendilerini istedikleri sonuçlara götürdüğünü fark ettikleri sesleri tekrar etmeleri sonucu konuşulan dili öğrenmeye başlarlar. Bebekler günlük konuşma diline benzer sesler çıkardıklarında, çevrelerindeki yetişkinler tarafından genellikle ödüllendirilirler, bu ödül bir pekiştireçtir. Bebeğin çıkardığı sesler pekiştirildikçe, bebek tarafından daha çok tekrar edilir ve pekiştirilmeyen seslerin kullanım sıklığı düşer. Bu doğrultuda konuşma biçimlenir. Ayrıca bebekler sıklıkla duydukları sesleri de taklit yoluyla tekrar ederek kazanırlar (Küçükkaragöz, 2004: 98).

Sonuç olarak bu kuram, dil kazanımında bebeğin konuşanları taklit etmesi ve erişkinlerin ödüllendirmelerle bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durur (Karacan, 2000: 264).

2.1.1.2. Psikolinguistik Yaklaşımın Dil Gelişimi ile İlgili Görüşleri

Karmaşık bir sistem olan dil kullanımının insan türüne özgü olması ve dil farklılıklarına rağmen dil gelişiminin evrensel olarak aynı aşamaları izlemesi gibi nedenler, dil kullanımında biyolojik temeller üzerinde durulmasına neden olmuştur (Yöndem ve Taylı, 2007: 114).

Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere dayanarak açıklayan kuramlara “psikolinguistik” kuramlar adı verilmektedir. Psikolinguistik kuramlar dil gelişimi ile birlikte dilin yapısı, altında yatan biyolojik ve psikolojik mekanizmalar konusunda da katkıları olan bir yaklaşımdır (Erden ve Akman, 1995; Owens, 1996: Akt. Yöndem ve Taylı, 2007: 114).

Bu kuram insanların doğuştan dil öğrenme yeteneğiyle doğduğunu, “insanın dili konuşmak üzere doğumdan önce programlandığını” kabul eder. Böylece hangi çevrede, hangi koşullar altında olursa olsun, çevresinde konuşan olduğu sürece, insan yavrusu konuşmayı öğrenir. Psikolinguistik kuram çocuğun biyolojik yapısına birinci derecede önem verir. Çevre koşulları ise çocuğun hangi dili, hangi sözcükleri kullanacağını belirler ancak dilin öğrenme sürecini bu koşullarla açıklama olanağı yoktur (Cüceloğlu, 2003: 212).

Biyolojik yaklaşım da diyebileceğimiz bu görüşün temel hipotezi, çocukların dil kurallarını uygulamak için doğuştan getirdikleri kapasiteleri olduğudur. İnsan yavrusunun, dil gelişimine güçlü bir yatkınlıkla ve konuşulana hemen kapacak nörolojik gizli güçle doğduğunu kabul eden psikolinguistikçilere göre, insanın beyin ve sinirlerinin yapısı genetik olarak konuşmayı üretecek biçimdedir. Bu, bir bilgisayarın belli bir sistem dâhilinde kendisine yüklenecek herhangi bir programı kabul etmeye hazır olması gibi düşünülebilir. İnsan zihni de herhangi bir dilin programını öğrenmeye elverişli bir donanıma sahiptir (Gül, 2009: 6–7).

Bu kuramda beyin gelişiminin önemi vurgulanırken, dilin öğrenilmesinde kritik dönemler bulunduğu işaret edilir. Genel bilişsel gelişim ve olgunlaşmanın dil kazanımındaki en önemli faktör olduğu üzerinde durulur (Karacan, 2000: 264).

Psikolinguistik kuramlardan en çok bilinen, Noam Chomsky'ye ait kuramdır. Bu kurama göre, insanlar doğuştan dil öğrenmek için özel bir mekanizmaya (Language Acquisition Device-LAD) sahiptirler. Bu mekanizma beyinde fiziksel bir yapı olmayıp, dil öğrenmede gerekli olan nörolojik bir eğilimdir. Bu mekanizma sayesinde çocuk, çevresinde konuşulan dili içselleştirir, kurallarını anlar, öğrenir ve daha sonra da uygun dil bilgisi kuralları ile konuşmayı başarır. Bu mekanizma sayesinde çocuklar tıpkı yürümeyi öğrendikleri gibi, biyolojik olarak belli bir olgunluğa eriştikten sonra, konuşmayı da öğrenirler (Chomsky, 1975: Akt. Selçuk, 2000: 105; Küçükkaragöz, 2004: 99).

Chomsky, dilin çocuğun doğuştan getirdiği bir nitelik olduğunu, hatta çocuğun doğuştan tüm dilleri bilerek doğduğunu ama anne ve babanın ona diğer dilleri unutturup anadilini muhafaza etmesini sağladıklarını düşünür (Bacanlı, 1999: 59).

Chomsky bu yaklaşımın en temel varsayımlarından birini “İnsanın doğası ve yeterlilikleri ile ilgilenen herkes, bütün insanların dili edinebileceği gerçeğini bilir.” sözü ile açıklar. Dilin en önemli işlevi olarak düşünceyi ifade etme yetisini gören Chomsky, dil ve düşüncenin karşılıklı bir etkileşim içinde olmasından hareketle; dili, düşüncenin varyasyonlarını üreten ve dönüşümlerini sağlayan bir araç olarak değerlendirir (Özbay, 2008: 117).

Chomsky'e göre “sözcüklerin anlamlarını kavrama” ile “anamlı sesler çıkarma ya da konuşma” olmak üzere dilin temel ve yüzeysel iki yapısı bulunmaktadır. Dilin temel yapısı, kavramların düşünsel düzeyi ile ilgilidir. Yazılı ve sözlü biçimdeki bir cümlenin soyut anlamıyla ilgilidir ve konuşanın söylemek istediği anlamı içermektedir. Dilin yüzeysel yapısı ise konuşulan sözcükleri içermektedir. Çocuklar dili öğrenirken, önce düşünsel ya da soyut olarak seslerin anlamlarını kavrarlar. Daha sonra onları yüzeysel yapılar haline dönüştürürler ve konuşurlar. Böylece aynı temel yapıya sahip ancak farklı yüzeysel yapıları içeren sözcüklerle, ayrı yüzeysel yapıya sahip farklı temel yapılara ilişkin sözcükleri ayırt edebilmeyi ve kullanabilmeyi öğrenmektedirler. Bu iki süreç, bilişsel gelişime paralel olarak gelişim göstermektedir (Başal, 2000: 32).

2.1.1.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımının Dil Gelişimi ile İlgili Görüşleri

Sosyal öğrenme kuramına göre dil; ana-babanın model olması, çocuğun taklit etmesi, ana-babanın pekiştirmesi ve düzeltici geribildirim vermesi suretiyle kazanılmaktadır.

Örneğin:

Anne: “Hadi annene **ekmek** ver biraz”

Çocuk: “**Eme**”

Anne: “**Ekmek**, kızım”

Çocuk: “**Ekmek**, anne”

Anne: “Aferin benim kızıma, annesine **ekmek** verdi” (Selçuk, 2000: 104).

Sosyal öğrenme kuramcıları dil gelişiminin sosyalleşme süreci içinde gerçekleştiğini, çocuğun gözlem ve taklit yoluyla konuşmayı da öğrendiğini kabul ederler. Diğer bir ifade ile çocuğa çevresindekiler model olur ve çocuk o modelleri gözler ve taklit eder. Bu alanda Vygotsky’ın görüşleri dikkate değerdir (Küçükkaragöz, 2004: 99).

Senemoğlu (2010: 53–55–56)’na göre bilişsel gelişimde “dil” önemli bir anahtardır. İnsanlar dili kullanarak birbirleriyle iletişim kurarlar. Dünyanın kavramlarını dil yoluyla öğrenir, öğretir, sorunlarını dil yoluyla tartışırlar. Dilin doğası ve işlevleri bilişsel gelişimin bir parçası olarak görülmektedir. Rus psikoloğu Lev Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir. Vygotsky’ye göre tüm kişisel psikolojik süreçler, insanlar arasında çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Bunun en açık örneği ise “dil”dir

Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre çocuklar, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir (Senemoğlu, 2010: 56).

2.1.2. Dil Gelişim Dönemleri

Gelişimsel açıdan biyolojik, nörolojik, psikososyal, psikoseksüel ve bilişsel gelişim bir arada ve birbirini yakından etkileyerek oluşmaktadır. Dil gelişimi de doğumdan itibaren hızla başlayan bu koordineli gelişim ve öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır (Karacan, 2000: 268).

Çocuğun dili kazanmasında üç temel boyutun olduğu vurgulanmaktadır (Whirter ve Voltan-Acar, 1985: Akt. Yapıcı, 2004: 5):

1. Alıcı dil yönü, bireyin diğerlerinin konuştuklarını anlama yeteneği ile ilgilidir. Yeterli alıcı dil; sesleri algılama, soyut ve somut kelimeleri anlama, cümlelerin gramer yapısını anlama, söylenenleri yapma ve eleştirel biçimde dinleme, yargılama yeteneklerini içermektedir.

2. İçsel dil, bireyin kendisi ile iletişim kurmada veya düşünürken kullandığı dildir. Bunun gelişimi, sesler, kelimeler ve kavramlar için söze dayalı bir işaret oluşturabilme ve mantıklı düşünme sürecinde gerekli becerileri kullanabilme yeteneklerine bağlıdır.

3. Anlatım dili, bireyin diğerleriyle iletişim kurarken kullandığı dildir. Anlatım dili için, çeşitli seslerin üretilmesi, kelime ve cümlelerin oluşturulması, gramer kalıplarının doğru kullanılması ve yeterli dil kavramlarının oluşturulması gerekmektedir.

Dil yeteneğinin gelişimi, diğer gelişim yüzlerinde olduğu gibi düzenli bir sıra izlemektedir. Dil gelişimindeki bu sıralama değişmezken bu gelişimin hızı; fizyolojik ve genetik özellikler, cinsiyet, algısal, bilişsel ve nörolojik gelişim, sosyal çevre ve etkileşim, aile-çocuk arasındaki sözel iletişim düzeyi, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler gibi etmenlerden etkilenebilmektedir (Lewis, 1982; Paul, 1996: Akt: Karacan, 2000: 268).

Çocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi araştırmaları, konuşmanın ilk öğrenildiği dönemlerde tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıklarını ortaya koymuştur. Tüm kültürlerdeki çocukların hemen hepsi ilk sözcüklerini ortalama olarak 12-18 ay dolaylarında söylerler. Dört yaşına geldiklerinde çoğunluğu iyi düzenlenmiş cümleler kurarlar, hatta zaman zaman düşüncelerini sürpriz sayılabilecek kadar karmaşık cümlelerle ifade edebilirler. 6 yaşındaki Amerikalı bir çocuğun sözcük dağarcığı 8.000-14.000 sözcüğü içermektedir. Bu da 1 yaşından 6 yaşına kadar çocuğun sözcük dağarcığına her gün 5-8 sözcüğün eklenmesi anlamını taşımaktadır (Yavuzer, 2003: 43-44).

Demirel (1999: 43–44), çocuğun dili öğrenmesi ve kullanması ile ilgili aşağıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir:

1. Her şeyden önce dil gelişimi bireyseldir, bireyin kendine özgüdür.
2. Çocuğun dil gelişimi diğer alanlardaki gelişimleriyle yakından ilgilidir.
3. Dil gelişimi, çocuğun olgunluğu ile yaşantılarının bir düzen içinde bulunmasına bağlıdır.
4. Dil gelişimi, çocukların bir şeyler söyleyebileceği ve bir şeyler söylemek için güdülendiği bir çevrede mümkündür.
5. Dil gelişimi yalnız okul ya da aile içinde değil, çocuğun hayatının bütünü içinde düşünülmelidir.
6. Çocuğun konuşmasının bir amaca ulaşmak için gerekli olduğu zamanlarda dil gelişimi daha iyi olmaktadır.

Çocuklar büyüme ve gelişim süreci içinde konuşma, dil ve iletişim ile ilgili değişimler geçirmektedir. Dil gelişiminde bireysel farklılıklar beklendiği halde, farklı dillerin öğrenilmesinde evrensel olarak bütün çocuklar aynı aşamaları izlemektedir. Bu bakımdan çocukların konuşması, yetişkin konuşmasının bir yansıması değildir. Çocukların konuşmasında kendine özgü yapı farklılıkları vardır. Öğrenmenin derecesiyse çocuğun çevresine, organik yapısına ve gelişim hızına bağlıdır. Yine dil kazanımı sadece konuşmanın öğrenilmesi ile sınırlandırılmaz. Bununla birlikte okuma, yazma, dinleme, iletişim becerileri kazanma da dil gelişimi olarak ele alınmalıdır (Yöndem ve Taylı, 2007: 113–117; Yavuzer, 2003: 71).

Çocuğun doğumuyla hatta doğumundan kısa bir süre önce başlayan dil gelişimi farklı dönemlerden geçerek oluşmaktadır. Bu dönemler araştırmacılar tarafından çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu bölümde, dil gelişimi ile ilgili aşamalar bebeklik dönemi, okul öncesi dönem, okul dönemi, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri olarak dört başlık altında incelenmektedir.

2.1.2.1. Bebeklik Döneminde Dil Gelişimi (0–2 Yaş)

Bu dönem çocuğun dünyaya gelişinden, ilk kelimeleri söylemeye başladığı zamana kadar süren dönemdir. Çocuğun eğitimi açısından 0–2 yaş döneminin önemi büyüktür, çünkü gelişimin tüm yüzlerine ilişkin temeller bu dönemde atılır ve bireyler bu dönemdeki bir aksamanın izlerini, eğer herhangi bir önlem alınmazsa, yaşam boyu taşırlar. Bu nedenle, bu dönemde çocuğa sağlıklı bir eğitimin sağlanması büyük önem taşır (Davaslıgil vd, 2006: 13).

Bebeğin ilk sesleri ciğerlerinden havanın çıkmasından ileri gelir. Yani hava ciğerlerden dışarı çıkarken bir ses yapar. İşte doğuş ağlaması denen şey bu ilk çıkan sestir. Yeni doğan bebek bu sesleri bir şey söylemek, meramını anlatmak veya herhangi bir problemi çözmek niyetiyle yapmaz. Bunlar kazara veya rasgele olan şeylerdir. Hâlbuki konuşmanın ancak öğrenme ile elde edilen ve kazanılan bir şey olduğunu kimse inkâr edemez (Cole ve Morgan, 1975: 315–316).

Hayatın ilk günlerindeki bu seslendirme şeklindeki ağlamalar, bir iletişim aracıdır. İlk iki haftada ağlama düzensiz aralıklarla görülür ve çoğu kez uyku gereksiniminden kaynaklanır. Yeni doğan çocuklarda ikinci haftanın sonuna kadar devam eden ağlama, üçüncü haftadan itibaren daha az görülür. Yedi haftalıktan küçük çocuklarda açlık ağlamak için en önemli nedenlerden biriyken gürültü ve ışık ikinci derecede önemli nedenler arasında sayılabilir. Her çocuk için dil geliştikçe ağlama azalmaktadır. Ağlamaya ek olarak ilk aylarda bebekler birtakım basit sesler çıkarırlar. Bunlar, açlık ya da hoşnutsuzluktan dolayı hırlamaya, aksırmaya, öksürmeye ve gırtlaktan ses çıkarmaya benzeyen seslerdir (Yavuzer, 2003: 67–68).

Bir yaşından önce çocuklar dili anlamlı bir şekilde kullanamazlar. Bu süre zarfında geniş ölçüde “seslendirme” faaliyetinde bulunurlar. Bebekler ağlarken veya sızıldanırken bile, konuşma için gerekli bazı alıştırmaları yapmış olurlar. Kısa ve derin soluk alışlar, daha uzayan soluk verişler konuşmanın temelini oluşturmaktadır. Çocuk ağlama esnasında seslerin çıkarılması için gerekli dudak, çene ve dil hareketlerini tekrarlama olanağını bulur, ses ve solunumunu düzenleme becerisini geliştirir (Davaslıgil vd, 2006: 30).

Buna göre bebek doğumdan iki aylık döneme kadar olan zamanda öncelikle refleks ağlamalar ve geğirme, öksürme ve esneme gibi vejetatif sesler üretir. Bebeğin ağlamasının onu duyan erişkin üzerinde etkisi olmasına karşın, bebek henüz erişkinlerin dikkatini çekmek amacıyla ağlamayı kullanmamaktadır. Bu dönemde ağlama daha çok açlık, soğuk ya da sıkıntı gibi içsel durumlara verilen içgüdüsel bir yanıttır. Bebek büyüdükçe baş boyun anatomisi değişmesi ile çıkarılan ses yelpazesi genişler ve konuşma sesine daha yakın rezonansta ses üretimi başlar (Karacan, 2000: 264).

Refleks ağlama yavaş yavaş mırıldanma yahut agulama denen safhaya girer. Bu durumda bebeğin çıkardığı sesler onların devamı için uyarıcı yerine geçer ve bu sesleri bebek, tıpkı kollarını ayaklarını oynatmasında olduğu gibi gelişi güzel çıkarır. Bir sesi çocuk uzun zaman tekrarlar durur ve tesadüf olarak yeni bir ses öğrenince onu da aynı şekilde tekrarlamaya devam eder. Sesleri tekrarlama 2–3 aylıkken başlar ve yavaş yavaş onbeş aylağa doğru kelimelere karışır (Cole ve Morgan, 1975: 317).

İkinci aydan itibaren bebek bütün ünlüleri, özellikle a ve e'yi, hemen hemen bütün ünsüzleri, en çok da b, p, m'yi; ayrıca hiçbir yetişkinin taklit edemeyeceği birtakım sesleri çıkarır. Bu sesler hiçbir kültür dilinde yoktur ve yazıyla tespit edilmesi de imkânsızdır. Bu sesler zamanla bağlanarak en basit hece şekillerini alırlar. Bebek, bunları dinlemekten hoşlanır ve tekrarlar. Sonra da çevresindekileri taklide başlar ve işittiği tek sesleri tekrarlamaya çalışır (Özbay, 2008: 118).

İkinci ayın sonundan itibaren ilk zamanlara oranla daha az ağlamaya rastlanırken, bebekler kumru gibi sesler çıkarmaya başlarlar. Bunlar genellikle bebeğin rahat ve hoşnut olduğu zaman çıkardığı sesli harflerden oluşur. Beş ve altıncı aylarda kumru gibi ses çıkarma tek heceli anlamsız sözcüklere dönüşür. Çocuk artık seslendirmelerini, dikkat çekmek, isteklerini açığa vurmak ya da karşı olduğunu belirtmek üzere kullanmaya başlar (Yavuzer, 2003: 68–69).

Ağlamaların azalmasıyla birlikte, ağlamadaki sesler de farklılaşmaya başlar. Bebek acıktığında farklı, kucağa alınmak istediğinde farklı, gazı olduğunda farklı, uykusu gelip uyuyamadığında farklı, uyanıp etrafında kimseyi göremeyince farklı ağlar (Yapıcı, 2004: 7).

2–5. aylar arasında bebek, konuşma ve iletişim düzeyinde önemli iki davranışı gösterir. Bunlardan biri öncelikle sosyal etkileşimde ortaya çıkan hoşnutluk ifade eden konuşma benzeri seslerdir, “gıgıldama” ya da “hoşnutluk sesleri” olarak bilinir. Diğer önemli davranış ise gıgıldama ile eş zamanlı ortaya çıkan “gülümseme”dir. Dördüncü ayın tamamlanması ile birlikte ses kalitesi de değişir, artık bebek glotis ve uvuladan kaynaklanan ilk sesler yerine konuşma sesleri çıkarmaya başlar (Karacan, 2000: 264–265).

Bebeğin agulama ile olgun manalı kelimeler kullanabilme çağları arasında geçici bir basamak daha vardır ki, bu devre içinde çocuk aslında manasız olan birtakım sesleri tonlarını değiştirerek işaretlerle beraber kullanır. Bu devre 6 aylık ile 2 yaş arasına düşen bir zamandır (Cole ve Morgan, 1975: 320).

Dünyanın her bölgesinde, hangi ırktan ve hangi dilden olursa olsun bebekler hemen hemen 6 ay civarında cıvıdamaya başlarlar. Bu genel ses durumu kısa sürer ve çocuklar birkaç ay içinde ana-babalarının dilinin seslerini daha çok çıkarırlar, diğer sesleri ise artık çıkarmazlar (Cüceloğlu, 2003: 209).

Altıncı aydan itibaren bebeğe bir ses verildiğinde, o da bir sesle tepkide bulunur. Bu devrede bebek, kendi başına kaldığı zaman seslendirme faaliyetine devam eder. Artık başkalarının yanında da bu faaliyeti sürdürmekten hoşlanır (Davaslıgil vd, 2006: 32).

Heceleme yaşı 3 ile 12 ay arasındadır ama tam kesinliği çocuk 8 aylıkken kazanır. Heceleme daha sonra konuşma dilinde kullanılan değişik olguların pratiğini sağlama konusunda önemli rol oynayabilir. Altıncı aydan sekizinci aya doğru üretilen gerçek sözcükler çocuğun diline egemen olmaya başlar. Yedinci ve sekizinci aylarda çocuğun aynı hece kalıplarını birbiri ardına sıraladığı ve tekrarladığı görülür (ba ba ba, ma ma ma gibi) (Yavuzer, 2003: 69).

Dilin gerçekten anlaşılması sekizinci ay dolaylarına rastlar. İlk yılın son çeyreğinde bebekler alışkın oldukları ortamda sürekli duydukları bazı sözcüklere yanıt vermeye başlarlar. Örneğin; anne “haydi cee oynayalım” dediğinde bebek ellerini çırpar. Bu erken anlamalar sözün gelişi ile ilgilidir. Dilin anlaşılması, kullanılmasına öncülük eder, bir başka deyişle çocuklar dili kullanmadan çok önce kelimeleri ve cümleleri anlarlar (Karacan, 2000: 265).

Bebek, 9–12. aylar arasında ilk kelimelerini söyleyebilir. Bu döneme “tek kelime devresi” adı verilmektedir. Tek kelime ile belki de çok şeyi anlatırlar. Mesela, “anne” kelimesi, “Anne nerede?”, “Anne geldi.”, “Anne acıktım.”, “Anne su istiyorum.” gibi değişik anlamlar taşıyabilir. Bu dönemdeki kelime hazinesinin büyük bir bölümünü isimler oluşturur. Bunlar, bebeğin doğrudan ilgili olduğu ve etkileşim içinde bulunduğu kişi ve nesnelere isimleridir. Bu arada nesnelere sıfatlarıyla ilgili bazı kelimeler de söylenir. Fakat bunlar tek kelimeyle ifade edildiği için sıfat sayılmamalıdır: cici, kaka vb. Bu devredeki en önemli taraf, bebeklerin henüz söyleyemedikleri pek çok kelime ve cümleyi anlamaları, hiç değilse sezimeleridir (Özbay, 2008: 118–119). Bununla birlikte çocuklar bazı nesnelere kendi uydurdukları isimler takabilirler. Yapıcı (2004: 10)’nın toplumsal yaşamın içinden gözlemlenen olgulardan derlediği bazı örnekler şunlardır:

Kuş için “cıkçık”

Tren için “çuf çuf”

Kedi için “miaa”, “miya”

Koyun, kuzu için “mee”

Köpek için “havhav”

Su için “bu”, “du” veya “ma”

Ekmek için “ebek”, “emek”, “emme”

Gel için “del”

Dışarı çıkmak için “atta”

Onuncu ayda işittiği sesleri taklit etmek ister gibi görünür, ancak bu taklitler hiçbir zaman başarılı değildir. Bu devrede değişik uyumlar yaparak sözcükler arasındaki ayrılıkları fark etmeye başladığını gösterir (Davaslıgil vd, 2006: 32).

Dudak ve dişlerin koordinasyonu ile meydana gelen seslerin çıkabilmesi için ön dişlerin çıkmasını beklemek gerekir. Konuşmaya hazır olma çoğunlukla 12–18 aylık çocuklarda görülür. Bu dönem çocukta “öğretilebilir” evre olarak kabul edilir. İlk sözcükler genellikle birinci yılın sonlarında kullanılmaya başlar. İlk sözcüklerin anlaşılması çoğu zaman kolay olmaz. Çünkü bu yaştaki bebek, bir fikri ifade edebilmek için, çoğunlukla yeni ses birleşimleri kullanır ve bunları birbiri ardınca sıralar. Genellikle ilk sözcükler bir ya da iki heceden oluşur (baba, mama gibi). Bu devrede çocuk bazı sözcük ve basit emirleri anlar. Örneğin, “Gözlerini göster”, “Kulağını göster” gibi (Davaslıgil vd, 2006: 32; Yavuzer, 2003: 70–71).

On sekizinci ay civarında çocukların kelime bilgisi artmaya başlar. Bu sözcükler hem tek sözcüklü cümleler olarak kullanılmakta, hem de nesnelerin isimlendirilmesinde genel bir anlam ifade etmektedirler. Örneğin, çocuk ete, kemiğe, bisküviye ve hatta köpeğin yaladığı kemiğe aynı adı verebilmektedir. “Mama” gibi. Çocuğun bildiği sözcüklerle genelleme yapmasının nedeni, az sayıda kelime bilgisine sahip olmasıdır (Davaslıgil vd, 2006: 32).

Özby (2008: 119)’a göre bebek bir yaşından itibaren dilin değeri ve önemini anlar ve onu elde etme isteği gösterir. Zihni gelişmesi arttıkça eşyaya vermiş olduğu anlam da şekillenmeye başlar ve her şeyin bir adı olduğu gerçeğini bir buçuk yaşından sonra anlayabilir. Bu anlayış, aynı zamanda bebeğin diline hâkim olma yolunda attığı ilk adımdır. Bu devrede kelime hazinesi çok geniştir. Önce isimler, sonra fiiller ve nihayet sıfatlarla edatlar kazanılır. Kelime hazinesi, bebeğin ilgisini çeken ve çevresinde bulunan şeylerle ilgilidir.

Uzmanların çoğu, çocukların dil gelişiminde en önemli aşamanın kelimelerin bir cümle şeklinde bir araya getirilme aşaması olduğunda birleşirler. Bu aşama genel olarak 18–20. aylar arasında başarılmaktadır. On sekiz aylıktan daha küçük bebeklere, kelimeleri bir cümle içinde bir araya getirme konusunda yapılan çalışmaların genellikle bir işe yaramadığı anlaşılmıştır (Özby, 2008: 119).

Çocuklar iki yaşına gelince, iki sözcüklü cümleler kurmaya başlarlar. Bu cümleler ilk gramer yapısının belirtirlerdir. Çocuk iki kelimelik cümlelerden üç kelimelik cümlelere geçmeden önce, iki kelimelik cümleleri sık sık kullanmaya başlar. İki-üç kelimelik cümleler telgrafik söz adı verilen bir yapı gösterir. Telgrafik cümlede genellikle isim ve fiil yer alır, diğer bütün ayrıntılar bırakılır. Bu devredeki ilginç gerçeklerden biri de, çocukların bazı sözcükleri söylemeden atlamalarıdır. Çocuklar bu atlama olayını rasgele yapmazlar, cümlenin anlamı için önemli olmayan takıları, bazı sözcükleri atarlar. Bunların yerine cümlenin anlamını ifade etmek için gerekli gördükleri sözcükleri korurlar. “Anne, mama” diyen bir çocuğun ifadesi, “Anne bana yemek ver”, “Annem yemeğimi yediriyor” vb. gibi çeşitli anlamlara gelebilir. Bu devrede çocukların sözcük dağarcığı da hızla artmaktadır. Bu yaşta sözcük bilgisi 200’e kadar varan çocuklar vardır. Bunlar artık çevrelerindeki hemen her şeyi isimlendirebilirler (Davaslıgil vd, 2006: 33; Cüceloğlu, 2003: 210).

2.1.2.2. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi (2–6 Yaş)

İnsan yavrusunun dünyaya gelişini izleyen ilk yıldaki gerçekten olağanüstü sayılabilecek gelişmesi, birinci yaşın sonunda çocuğun dış dünyayı tanınması için ona hareket imkânı sağlayan yürümeyi gerçekleştirebilmesine imkân verir. İki yaşında buna eklenen konuşma artık “iletişimi” yalnızca hareketlerle değil, sözler aracılığı ile de kurabilmesini sağlar. Böylece yeni doğmuş bebeği diğer yetişkinlere olan bağımlılıktan kurtaran iki temel beceri, yürüme ve konuşma çocuğun gelişmesiyle birlikte her gün biraz daha mükemmelleşir. İkinci yaşın sonunda çocuk, önceki iki yaşta kazanmaya başladığı tüm becerilerini tekrarlayarak geliştirir ve her geçen gün daha iyi, daha başarılı olmaya başlar (Oktay vd, 2006: 39).

İki yaşından sonra çocukluk devresi başlar. Bu devrede de çocukların dil gelişimi hızlı seyrederek. Biyologlar bunu, insan beyninin belli bir olgunluğa ulaşması ile açıklamaktadırlar. İnsan beyninin yapısal bakımdan büyümesi incelendiğinde, iki yaş dolaylarında belirgin bir artış görülmektedir. Beyinde görülen bu olgunlaşma, hem dil gelişiminde hem de beden koordinasyonunda ani bir büyüme ve değişimin görülmesine sebep olmaktadır (Özby, 2008: 119).

İki yıl boyunca dilde büyük ilerleme kaydeden çocuk, bu yaşta ortalama olarak 200 kelimelik bir söz dağarcığına sahipken, 3 yaşta bilgisi 1000 kelimeye ulaşır (Lucas and Hendersen, 1985: Akt: Oktay vd, 2006: 39). Dil konusunda önemli gelişme kaydetmesine rağmen, kendini ifade etmede bazı güçlükleri de bulunan 3 yaş çocuğunda zaman zaman konuşma bozuklukları da görülebilir. Konuşma kadar dinlemekten de zevk alan 3 yaş çocuğu çok ayrıntıya girmeyen küçük kısa hikâyelerden hoşlanır (Oktay vd, 2006: 39–41).

Çocukların dil gelişiminde en önemli aşama, kelimelerin bir cümle haline getirilmesi aşamasıdır. Bunun başarılması söz dizimi bilgi ve becerisinin kazanılmasıyla gerçekleşir. Bir çocuk ana dilinin söz dizimini; kelimeleri cümle halinde birbirine eklemeyi ve başkaları tarafından söylenen çok kelimeli cümleleri anlamayı başardığı zaman öğrenir. Söz dizimini bilmek, çocuklara iletişimde iki önemli güç kazandırır: Üretkenlik ve yaratıcılık. Üretkenlik, iletişim konusunda sonsuz sayıda söz üretme ve ifade becerisi; yaratıcılık ise yeni söz ve cümleler ortaya koyma becerisidir. Bu yeni cümleler, çocuğun daha önce hiç duymadığı ve kopya etmediği cümlelerdir (Özby, 2008: 119–120).

Cümleler genellikle 4 yaşında gramer açısından tamamlanır. Cümlelerin uzaması ise çocuk 9,5 yaşına gelene kadar devam eder. 2 yaşına kadar iki ya da üç sözcüklük cümleler, bu yaştan sonra 6–8 sözcükten oluşan cümleler haline gelir (Yavuzer, 2003: 93).

Çocuk, 30–36. aylarda, aralarında sebep-sonuç, zaman, şart, yer gibi ilişkiler bulunan düşünceleri, birleşik önermeler olarak tek cümleyle ifade edebilir. Çocuk, yeni yeni kelimeler öğrenmenin yanı sıra, bildiği kelimeleri de daha doğru ve esnek olarak kullanır. Özellikle kavramsal gelişimle ilgili olarak sebep-sonuç (diye, için, çünkü, ondan, yüzünden), yer (altında, üstünde, arasında, ortasında, içinde yakınında), zaman (sonra, önce, yarın, akşam, şimdi, sabah, dün), mukayese (daha kısa, daha uzun, daha çok, en fazla) ifade eden kelimeler artar. Bu dönemin bitiminde çocuk, düşünce, duygu ve taleplerini basit olarak olumsuz cümleler, soru ve emir cümleleriyle anlatabilir (Özbay, 2008: 120–121).

Üç yaş çocuklarının dil gelişiminde ben merkezli konuşmalar belirli şekilde yer almaya başlar. Üç yaşında başlayıp yedi yaşına kadar devam eden ben merkezli konuşmalarda birçok dil hataları yapılmaktadır. Çocuk bu tür konuşmalarda zamir ve sıfatları yanlış kullanabilir, önemli hususları atlayabilir, olayları yanlış sıralayabilir ve sebep-sonuç ilişkisine bakmadan karmaşık ifadeler kullanabilir. 3 yaşından sonra çocuğun kaydettiği bir diğer dilsel gelişme de sürekli soru sormasıdır. Soru cümlelerinde neden, niçin ve nasıl sözcüklerini kullanır. Sesin şiddetini ve tonunu ayarlar ve fısıltılı konuşabilir (Şahin, 1995: 65–67).

Dört yaşındaki çocuklarda birleşik cümle kurma becerisi iyice gelişir. Bu yaşta tam cümle devri başlar. Büyüklere özenirler, onlar gibi konuşmak isterler, kelimelerle oynamayı severler. Çocuk şiirleri ve şarkılarından zevk alırlar; bunları ezberlerler. Çok soru sorarlar, her şeyi öğrenmek isterler (Özbay, 2008: 121).

Dört yaş çocuğu son derece açık sözlüdür. Hoşlandığı ve hoşlanmadıklarını rahatlıkla söyleyebilir. 4 yaş çocuğu somut düşünür. Kelimeleri öğrendiği basit anlamlara göre değerlendirir. Örneğin “yüzsüz” denildiğinde, yüzü olmayan bir insan anlamaktadır. Bu da yetişkinlerin 4 yaş çocuğu ile konuşmalarında kullandıkları sözcüklerin, onun anlayabileceği şekilde olmasını ve 4 yaş çocuğunun bulunduğu sırada aralarında yapacakları konuşmalarda dikkatli olmalarını gerekli kılmaktadır (Oktay vd, 2006: 42).

4–5 yaşındaki bir çocuk temel gramer kurallarına uygun bir konuşmaya sahiptir. Bu yaşlardaki çocuğun kelime dağarcığı 1500–2000 kelimedendir (Yapıcı, 2004: 15). Bu yaşlar arasındaki çocuklar cümle içinde ve cümleler arasındaki ilişkileri anlama ve ifade etme becerilerini geliştirirler. Örneğin, “Annem bulaşıkları yıkıyor. Ben onları kurulum.” ifadesi cümleler arasındaki ilişkileri anladığını gösteren bir örnektir (Karatepe, 2003: 41).

Beş yaşında öğrenme ihtiyacı iyice artar. Buna bağlı olarak soru sorma da artar. Çocuk, duyduğu her kelimenin anlamını öğrenmek ve kullanmak ister. Konuşma yeteneği iyice gelişir ve cümleleri sağlamlaştırır. Uzun ve bağlı cümlelerin sayısında belirgin bir artış göze çarpar. Hayal gücü geliştiği için soyut kelime sayısında da artış görülür (Özbay, 2008: 121).

Beş yaş çocuğu konuşmayı, masal-öykü dinlemeyi ve anlatmayı sever. Kitabın ilgi alanına girmesi ile birlikte yavaş yavaş yazılı sembollerle, ses arasındaki ilişkiyi de kavramaya başlayan beş yaş çocuğu, kendisine hikâyeler okunmasından, anne veya babası ile birlikte bir kitabın resimlerine bakmaktan, sembollerden anlam çıkarmaktan hatta daha da ileriye giderek, daha önce birkaç kez kendisine okunmuş olan bir hikâyeyi ezberleyip, “sanki okuyormuşçasına” tekrar ederek çevresindekileri şaşırtmaktan büyük zevk alır (Oktay vd, 2006: 43).

Beş yaş civarında olan çocuklar, dili çok değişik şekillerde ustaca kullanırlar. Temel olarak çocuklar bilginin kişiden kişiye aktarılması, düşüncelerin ifadesi ve birçok işin anlaşılması için dilin nasıl kullanıldığını öğrenirler. Çocukların çevreleri hakkındaki bilgileri arttıkça dil becerileri gelişmeye ve açıklık kazanmaya devam eder. Beş yaşındaki bir çocuk yetişkinin kazandığı, birleşik dil sisteminin tüm temel prensiplerini kazanmış olur (Karatepe, 2003: 41).

5–6 yaşındaki çocuk, 6–8 kelimelik gramere uygun cümleler kurabilmektedir. Bu yaştaki çocuğun kelime hazinesi 2000–2500 civarındadır. Kelime sayısı en fazla 2–5 yaş arasında artar. Daha sonra kelime hazinesi büyümeye devam eder, ancak artış o kadar da hızlı değildir. (Yapıcı, 2004: 15; Cüceloğlu, 2003: 209).

Okul öncesi dönemi, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, iletişim kurmaya meraklı ve istekli olduğu, toplumun değer yargılarına, gelenek ve göreneklerine, kısacası kültürüne uygun davranışlar kazanmaya başladığı bir dönemdir. İşte bu dönemde çocuğun, iyi planlanmış, hedefleri belirlenmiş bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Okul öncesi dönemdeki bir çocuk için en etkili eğitim ortamı iyi bir aile ile iyi bir örgün eğitim kurumudur. “Anaokulu” diye adlandırılan bu kurumlarda sağlanacak uygun eğitim ortamlarıyla çocuğun dil becerileri geliştirilmelidir (Özbay, 2008: 122).

Piaget’in gelişim dizgesi ve özelliklerini de içeren “0–5 yaş dönemi dil gelişimi” şöyle özetlenebilir (Küçükkaragöz, 2004: 101–102–103):

1- Agulama Evresi: Bu dönem doğumdan itibaren 12 ay süresince bebeğin sesleri çıkarma sürecini kapsar. Bu evre üç aşama içerir:

- **Ağlama Evresi (0–2 Ay):** Bebekler ağlarken, ileride konuşmada kullanılacak seslere temel teşkil edecek olan sesleri bilinçsizce çıkarırlar. Örneğin, çocukların sıkıntıları, ihtiyaçları belli etmek amacıyla ağlarken, esnerken ya da çığlık atarken “o-u” gibi ünlü ve “n-g-m” gibi ünsüz sesleri çıkardıkları saptanmıştır.
- **Babıldama Evresi (2–5 Ay):** Bebekler bu evrede, ünlü ve ünsüzleri birlikte çıkarmaya başlarlar; ba-da-ma gibi. Bu sesler ilk kelimelerin oluşmasından sonra da devam eder. Bu dönemde çıkarılan seslerin ve hecelerin evrensel olduğu ana diline özgü olmadığı anlaşılmıştır.
- **Çağıldama- Heceleme Evresi (6–12 Ay):** Derece derece kullanılmayan sesler giderek yok olur ve ailenin kullandığı sesler iki yıl içinde ilk sözcükleri oluştururlar. Bu dönemde bebekte konuşma organları olgunlaşmıştır ve bebek artık ilk heceleri çıkarmaya başlar. Bir yaşına doğru ilk kelimelerini söyler. Anne ve babalar çocuğun ana diline ilişkin bilgi toplayabileceği bir çevre oluştururlar. Böylece bu dönemin sonuna doğru çocuklar kendi ana dillerini vurgulamalarına benzer tonda sesler çıkarırlar.

2- Tek Sözcük Evresi (12–18 Ay): Konuşma açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun ilgisi konuşmadan çok çevreyi keşfetmeye yöneliktir. Çocukların ilk başlarda çıkardıkları tek sözcükler çok anlamlıdır ve bir sözcükle çok şey anlatmaya çalışırlar. Çocukların özel sesleri tek bir sözcük kullanarak anlamlı üniteler oluşturacak şekilde birleştirmelerine “*morgem*” denilir. Morgemlerin büyük bir kısmı günlük konuşmada kullanılan kelimelerdir. Örneğin bir bebek kedi dediğinde bunun “kedi yanıma gel” ya da “bu kedi mi?” anlamında söylediği annesi tarafından anlaşılır. Kelimeler bir kez kullanılmaya başlandıktan sonra anne babalar dil gelişimine yardımcı olabilirler. Öncelikle çocukların kullandığı kelimelerle bağlantılı kelimeleri öğreterek ve karşılıklı konuşma için bir model oluşturarak kelime haznelerini geliştirebilirler. Çocukların ilk kelimeleri arasında isimlerin başta geldiği bilinmektedir. Ayrıca anladıkları kelime sayısı da, kullandıkları kelime sayısından daha çoktur.

3- Telgrafik Konuşma Evresi (18–24 Ay): Yaşamın ikinci yılında kelime hazinesi hızla artar. Bazı bebekler birinci yaş günlerinde bir iki kelime, bazıları ise bir düzine bilebilir. İki yaş civarında çoğu bebek elli kelime kullanırken bazıları birkaç yüz kelime kullanabilir. 1,5–2 yaş arası iki kelimeyi peş peşe söyleyerek cümlecikler oluştururlar. 2 yaşından sonra ise, iki kelimeyi birleştirerek basit cümleler kurmaya başlarlar. Sözcüklerin sonuna ‘-yor’ veya ‘-dı’ eki getirebilirler, iki üç kelimelik birleşimler yapabilirler. Bu ifade telgraf ifadesine benzediği için telgrafik konuşma adını alır.

4- İlk Gramer Süreci (24–60 Ay): 2,5 yaş civarında kelime dağarcığındaki kelime sayısı 300’ü bulmuştur. Bu arada gramer yapısı da hızla artar. 2,5–4 yaş arasında soru sorma ve konuşma isteği artar. Konuşma çok akıcı olmasa da 3–4 ya da daha fazla kelimeyle cümleler kurulur. Üçüncü yaşlarında normalde birkaç yüz kelimeyi kullanabilen çocuklar iyi bir anaokulu eğitimi ile 2500 kelime kullanabilirler. 5 yaşında ise artık duygularını, isteklerini ifade edebildiği gibi fiillerin zamanlarında değişiklik yaparak, kelimelere yeni ekler getirerek daha karmaşık gramer kurallarına uygun yapılar kullanmaya başlarlar.

2.1.2.3. Okul Döneminde Dil Gelişimi (6–12 Yaş)

Okul yıllarının başlamasıyla birlikte dil gelişiminde yepyeni bir döneme girilmektedir. Bu dönemde sözel iletişim yeteneği gelişen çocuklar çevresindekilere sürekli bir şeyler anlatmaktan hoşlanırlar. Okula başlamasının da etkisiyle ben merkezli konuşmaların yerini, sosyalleşmenin göstergesi olan söz ve davranışlara bıraktığı görülür (Özby, 2008: 122).

Okul öncesi dönemde 4–6 yaş arasında dinlemeyle ilgili kazanımlar edinen ve konuşmaya hazır hale gelen çocuğun, dil gelişimi ilköğretim okullarında hız kazanır. Çocuklar okuma ve yazmayı öğrendikten sonra ilkokul öğrenimi süresince günlük yaşamda kullanılması gereken sözcüklerin büyük bir bölümünü öğrenirler. Ayrıca bunlara değişik bilgi dallarına ait yeni kelimeler ve terimler katarlar (Küçükkaragöz, 2004: 105).

Çocuklar genellikle 6–7 yaşına kadar aile içinde kaldıkları için dil gelişimleri belli imkânlar içinde ve sınırlı olur. Okulla beraber çevresinin genişlemesiyle görsel ve zihinsel bakışı da genişleyeceği için dil gelişimi de hızlanır. Bu aşamayla birlikte dil gelişimi okulda belli bir plan ve programa göre aşama kaydeder (Özby, 2008: 123).

Okul yıllarının başlamasıyla birlikte, dil gelişiminde çocuğun doğal yollarla kazandığı dinleme ve konuşma becerilerine okuma ve yazma becerileri de eklenir. Çocuğun daha doğmadan önce yaptığı bir faaliyet olan dinleme ve ağlamalarla başlayan konuşma serüvenine artık sembollere dayanan yazma ve okuma becerisi girmektedir (Kurt, 2008: 19).

Okul çağı çocukları, özellikle birinci kademedeki çocuklar, masallara, coşkulu öykülere, kendi yaşantılarıyla ilgili yakın çevre olaylarına ilgi gösterirler. Masal ve öykülere karşı ilgi, 3–4 yaşlarında başlar; ilkokulun ilk üç sınıfında en yüksek derecesini bulur. Okula yeni başlayan çocuk oyun çağındadır. Bu nedenle, ilk sınıflarda öğretime oyun karakteri vermek gerekir. Ona her şeyi oyundan yararlanarak öğretmeye çalışmak yerinde olur (Özby, 2008: 123–124).

Bu dönemde çocuğun dili hızla gelişmektedir; bazen dili bir yetişkin gibi kullandığı görülür. Çocuk eski sözcük bilgisini zenginleştirir, sözcük dağarcığı 3000 kelimeye ulaşır. Bu sözcüklerin çoğu sıfat ve edattır. Çünkü çocuk, yalnızca olayların ve nesnelerin adlarını öğrenmekle yetinmez, özelliklerini, farklarını, benzerliklerini de öğrenmek ister (Yavuzer, 2003: 114).

Çocuk 8 yaşına gelince gördüğü şeyleri sınıflandırmaya başlar ve adlandırmalarını bu sınıflandırmaya göre yapar. Basit hikâyeleri, çevresindeki büyük puntolu yazıları okumaya başlar. 12 yaşında kendi isteğiyle gazete, dergi ve hikâye okuyup bunları başkalarına anlatmaya başlar. Somuttan soyuta geçiş de bu yaşlarda görülür (Özby, 2008: 124).

Bebeklik ve okulöncesi dönemlerde olduğu gibi bu dönemde de çocukta çeşitli değişiklikler, gelişmeler olur. Okul çağı çocuğunun konuşmasında da belirgin gelişmeler olur. Daha önce iletişimde kendine dönük olan çocuk, bu dönemde sosyalleşir, diyaloglara girmeye çalışır. 3–5 yaşındaki çocuk çok soru sorar ama cevabını her zaman dinlemez. Okul dönemi çocuğu bilgi edinmek amacıyla soru sorar. Bu dönemde niçin, ne, nasıl soruları çok sorulur. İlkokul dönemindeki çocuk, dili kendini ifade için kullanmaz, düşünce ve duygularını direkt oturup konuşmaz. Kendini ifade için oyun ve rüyayı kullanır. Büyüdükçe fikir tartışmasına girebilir ve diğer insanları anlayabilir. Ama dönemin başlangıcında daha çok kendiyile meşguldür, karşısındakini anlaması güçtür. İlkokul dönemi çocuğu daha uzun ve karmaşık cümleler de kullanmaya başlar. Sözcük dağarcığı genişler. İlkokulu bitiren bir çocuğun yaklaşık 50.000 sözcük bildiği varsayılır. Sözcük sayısındaki artışa rağmen, bunların doğru tanımlarını tam bilmezler (Korkmazlar vd, 2006: 79–83).

Öğretmen, çocukların bu gelişim özelliklerini iyi bilmeli ve buna uygun hareket etmelidir. Ayrıca öğretmen Türkçe öğretimi üzerinde özenle durmalı ve ana dili eğitimi için uygun ortamlar hazırlamalı; çocukların biyo-psiko-sosyolojik gelişimini iyi bilmeli ve çağın gereklerini de yerine getirerek onların dil becerilerini geliştirmelidir (Özby, 2008: 124).

2.1.2.4. Ergenlik ve Yetişkinlik Dönemlerinde Dil Gelişimi

Her ne kadar dil öğreniminde bebeklik ve ilk çocukluk kritik dönem olarak bilinse de, dil gelişimi yetişkinliğe kadar sürer. Ergenlik ve yetişkinlikte dil gelişimine bakıldığında, dili farklı şekillerde kullanma olanakları sunulduğunda, sözcük dağarcığı ve anlama kapasitesi gittikçe artacak, konuşma ile birlikte okuma ve yazma yönünden de kendini geliştirecektir. 13–17 yaşları arasında, ergenlerin yazım dilindeki yeterlikleri konuşma dilindeki yeterliklerinin düzeyine ulaşabilmektedir. Özellikle ergenlik dönemi soyut kavramları anlama ve soyut düşüncelerle ilgilenme açısından kritik bir dönemdir. Sosyal ve bilimsel etkinliklere katıldıkça soyut dili anlama kapasitesi gittikçe artacaktır (Yöndem ve Taylı, 2007: 119).

Özby (2008: 125)'a göre soyut düşünme evresi 11–12 yaş dolaylarında başlar ve bunun iki evresi vardır:

1. Öğrenci, nesneyi ve olayı görmeden de bunlar hakkında düşünebilir ve kavram geliştirebilir.
2. Öğrenci, kendi düşüncelerini eleştirmeye ve bunların üzerinde düşünmeye başlar.

Dil öğretimi çalışmaları, seviyelerine uygunluğunun yanında, hedef kitlenin ilgileri de göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Bu yaş döneminin başında (11–12 yaş) çocuklar ellerine geçen her şeyi okurlar. Tarih, biyografi, hayvan hikâyeleri, efsaneler; mizahi, doğa ve fen konularındaki kitaplar, çizgi romanlar en çok ilgi duydukları kitaplardır. Çocuklar kendilerine, örnek alacakları kahraman ararlar. Bu bakımdan en yararlı eser türü biyografilerdir. Erkek çocukları macera romanlarına ilgi duyarken, kız çocukları ise romantik eserler, meslek hikâyeleri, dedektif romanlarından hoşlanırlar. Okuduklarında hep kendilerini görürler, kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurarlar. 12–15 yaş grubunda da çocukların fiziksel, sosyal, duygusal özellikleri değişme ve gelişmeye devam eder. Bu yaş grubu çocuklarında zekâ da iyice gelişmiştir. Çevrelerini çok iyi tanırlar. “Anlatım” isteği de ön plandadır. İlk şiir, oyun, öykü yazma hevesi bu yaşlarda görülür. Ayrıca bu dönemde ana dillerine eğilimleri de artmaktadır. Sonuç olarak, Türkçe öğretimi çalışmalarında çocukların bu fiziksel, sosyal, duygusal özellikleri dikkate alınmalı ve bu gelişime paralel bir dil eğitimi verilmelidir (Özby, 2008: 125–126).

2.2. İLETİŞİM

Dinlemenin bir dil becerisi olmasının yanında insanların birbirleriyle olan iletişimlerinde önemli bir görevi yerine getirdiği gerçektir. İletişim sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşebilmesi, dinleme etkinliğinin sağlıklı yapılmasına bağlıdır. Bu anlamda iletişim kavramı üzerinde durmak gerekir (Kurt, 2008: 22). İletişim olgusu pek çok kişi tarafından, çok farklı biçimlerde açıklanmıştır.

Latince “communis” kelimesinden türemiş olan ve batı dillerinin çoğunda “communication” olarak kullanılmakta olan iletişimi Mısırlı (2008: 1) en kısa şekilde, bireyler arasında anlamları ortak kılma süreci olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımlamasına göre iletişim; bilgi, düşünce, beceri ve duyguların; sözcük, resim, grafik vb. semboller kullanılarak iletilmesidir.

Daha kapsamlı bir tanımla iletişim; mesaj, gönderici ve mesajı alan olmak üzere, üç önemli unsuru olan bilgi, deneyim, duygu, görüntü veya sesin iletilmesi ve işlenmesi sürecidir. İletişim bir bakıma bilgi üretme, üretilen bilgiyi yorumlama ve onu aktarma sürecidir (Tutar ve Yılmaz, 2002: 7).

Masterson, Beebe ve Watson (1983) iletişimi; sayesinde dünyayı anlamlı kıldığımız ve bu anlamı başkalarıyla paylaştığımız insani bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. (Akt. Mutlu, 1995: 168).

Oskay (1994: 15)’a göre; birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesnelere, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirimlerine iletişim denilmektedir.

Bu tanımlar doğrultusunda iletişim konusunda şunları söyleyebiliriz: İletişim, toplumsal yapının temelini oluşturan bir *sistem*, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir *araç*, bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir *teknik* (Sabuncuoğlu, 1982: 160), sosyal süreçler bakımından zorunlu bir *bilim*, sosyal armoni için gerekli bir *sanattır* (Tutar ve Yılmaz, 2002: 8).

İlk insandan günümüz insanına kadar, iletişim kurmak için pek çok araç kullanılmış olsa da en etkili iletişim aracı sesli-sözlü insan dilidir. İnsan dili aracılığı ile anlatılamayacak hiçbir kavram yok gibidir. Buna göre kişinin iletişim yeteneğini, büyük ölçüde, onun dili kullanabilme becerisinin belirlediği söylenebilir (Yangın, 1999: 1-2).

İletişim üzerine yapılan çalışmalar, üç temel noktada odaklaşır. Bunlardan birincisi, iletişim etkinliğinin insanları gerektirmesidir. İletişimin anlaşılması, insanların birbirlerini anlamalarına bağlıdır. İkinci olarak iletişim paylaşmayı gerekli kılar. Yani iletişimde gönderici ve alıcı, mesajın ortak bir anlamı üzerinde anlaşmalıdırlar. Üçüncüsü ise iletişim semboliktir. Semboller; jestler, mimikler, harfler, rakamlar ve sözcüklerdir (Tutar ve Yılmaz, 2002: 8).

Sosyal bir varlık olan insan, deneyimlerini, düşüncelerini, tepkilerini, duygu paylaşımlarını hep iletişim aracılığıyla sağlamaktadır (Mısırlı, 2008: 2). İnsan ilişkileri açısından iletişim birçok amaçla kurulabilse de temel amaç, çevre üzerinde etki yaratmaktır. Tutum ve davranış değiştirmek ve geliştirmektir (Kırmızı, 2006: 7).

İnsanlar arasındaki ilişkilerin temelinde iletişim vardır. Öğrenmek, öğretmek, anlamak, anlatmak, etkilemek, etkilenmek, paylaşmak ve sahip olmak için iletişim kurarız. Bunların dışında yeme, içme, barınma gibi temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarımızı da iletişim kurarak gidermeye çalışırız. İletişim şüphesiz insanlar ve diğer tüm sosyal sistemler için önemlidir; ancak iletişimin özellikle bugün her zamankinden daha büyük bir önemi vardır. Günümüzde iletişimin öneminin artmasının nedeni, iletişimin bugün bir güç kaynağı olan bilgi iletiminin temel aracı olmasıdır. Çağımıza adını veren bilginin bir değer olarak ortaya çıkması ve iletilmesi iletişim sayesinde olabilmektedir (Tutar ve Yılmaz, 2002: 13).

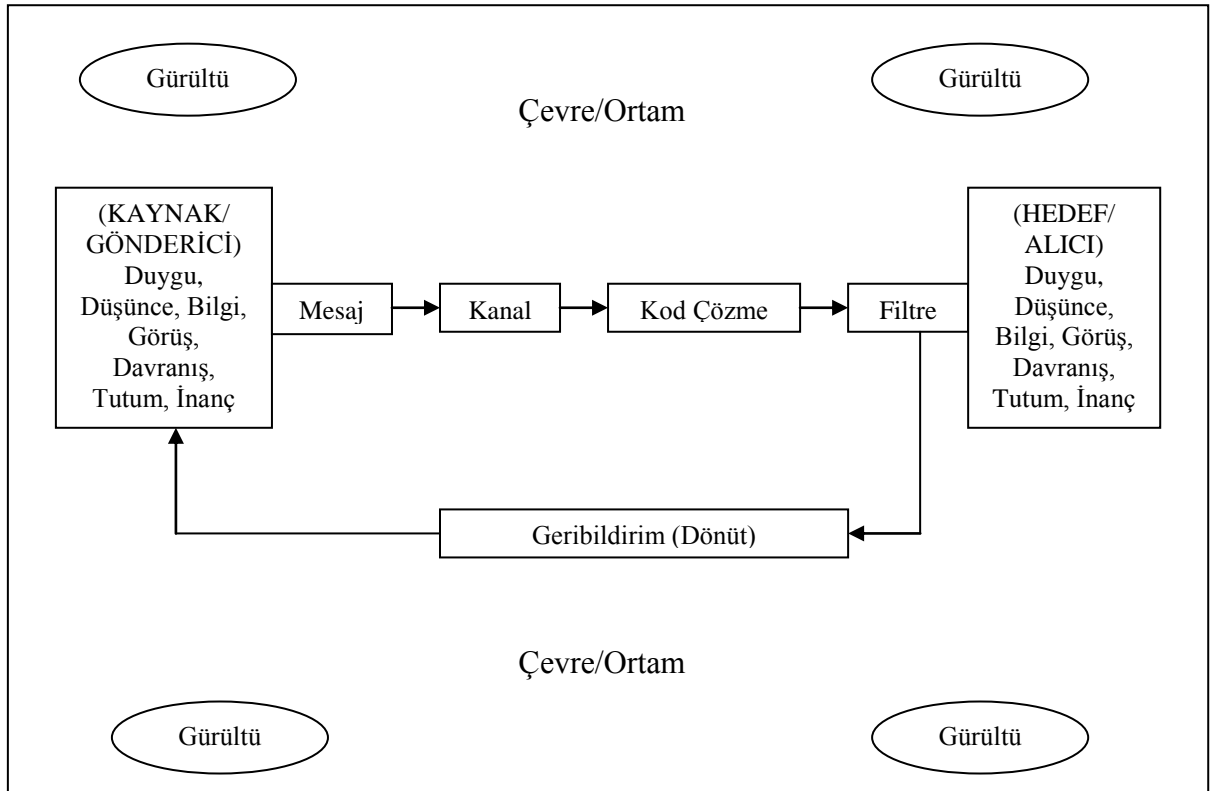
İletişim bir süreçtir ve süreci meydana getiren öğeler bulunmaktadır. İletişim en basit düzeyde bile üç öğeye dayanır. İletiyi gönderen, iletiyi alıp açımlayan ve bu ikisi arasında iletinin gönderilmesinde kullanılacak bir iletişimin kodlanması, bir ileti. İletiyi gönderene kaynak, alana hedef, iletişimde gönderilen bildirimde de ileti adı verilmektedir (Oskay, 1994: 16).

İletişim süreci, bir mesajın bir kişi tarafından kodlanarak gönderilmesini, bu mesajın ikinci kişi tarafından alınmasını ve kodun doğru olarak çözülmesini gerektirir. Bu, ortaya çıkan her türlü etkileşimde sürekli ve iki yönlü bir süreçtir (Moore, 2000: 125).

İletişim sürecine dil açısından bakıldığında; gönderen, mesajını ya konuşarak ya da yazarak gönderebilir; alan ise mesajı ya dinleyerek ya da okuyarak alabilir. Bu durumda, gönderenin sözlü ya da yazılı anlatım; alanın ise dinlediğini ya da konuştuğunu anlama becerilerine hâkim olması gerekmektedir. Bundan dolayı, toplum içindeki tüm bireylerin, sözlü ve yazılı anlatım ile dinlediğini ve konuştuğunu anlama becerilerine hâkim olması gerekmektedir. Aksi durumda sağlıklı bir iletişimden söz etmek mümkün olamaz (Yangın, 1999: 2).

İletişim ikincil unsurları ile birlikte yedi unsurdan oluşan bir süreçtir. Bu unsurlar sırasıyla: **1) Kaynak** (Gönderici), **2) Kod** (Gönderici ve alıcının algılama ve değerlendirme biçimi), **3) Mesaj**, **4) Kanal** (Haberleşme aracı), **5) Alıcı veya Hedef** (Mesajın iletilmek istendiği taraf), **6) Geri Bildirim** (Feedback), **7) Gürültü** (Mesajın iletilmesini engelleyen her tür bozucu çevresel faktör)'dür (Tutar ve Yılmaz, 2002: 22).

Şekil 1. Temel İletişim Süreci (Mısırlı, 2008: 8)



Kaynak; her türlü iletişimde süreci başlatandır. Kaynak; birey, bir grup ya da kurum veya kuruluş olabilir. Kaynak, bir düşünceyi ya da bir düşünce ile ilgili davranışı, herhangi bir anlam yükleyerek alıcıya göndermek istediği zaman önce kelimeler, rakamlar, şekiller, işaretler, hareketler ya da diğer sembolleri kullanarak bunları mesaj haline getirir. Bu mesaj haline getirme işlemine kodlama adı verilir. Kodlanan mesajlar kaynak tarafından bir araç ya da yöntem yardımı ile alıcının duyu organlarından en az birine iletilir. Kaynak ve alıcının karşılıklı olarak birbirlerinin farkında olmaları, karşılıklı iletişimin başlamasına sebep olur. Etkin iletişim, kaynak ve alıcının mesaja aynı anlamı verdikleri zaman sağlanmaktadır. Gönderici olmadan iletişim başlatılamaz. İletişimde asıl sorumluluk kaynağa aittir. Bunun sebebi kaynağın iletişimi başlatan ve mesajı gönderen olmasıdır (Mısırlı, 2008: 3).

Kaynağın temel görevi, mesajı alıcıya doğru şekilde ulaştırmak ve mesajı kendi algıladığı biçimde anlaşılmasını sağlamaktır. Bu nedenle kaynak; bilgili, becerikli, yaratıcı, iyi niyetli, samimi, paylaşımcı, doğal, empatik, dikkatli vb. birçok olumlu özelliklere sahip olmalıdır (Kırmızı, 2006: 14).

Sınıftaki iletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişi ya da grupta (alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Sınıfta bu görevi üstlenen kişi ise öğretmendir (Ergin, 2008: 31).

Mesaj; kaynak ve alıcı için aynı anlamı taşıyan, sembollerle ifade edilen, duyu, düşünce ve tutumlardır. Mesaj kaynaktan alıcıya yazıyla, sözle ya da işaretlerle iletilebilir. Mesaj, alıcıya ait ne kadar çok duyu organına ulaşırsa, iletişim o derece başarılı olur. Mesajın üç unsuru bulunmaktadır. Bunlar: sözcük, ses ve beden dilidir. Bu üç unsurun iletişimdeki ağırlıkları %55 ile en fazla beden dili, %38 ile ses, %7 ile sözcük olarak sıralanmaktadır (Mısırlı, 2008: 3).

Mesaj, göndericinin fikirlerinin, isteklerinin ve verilerin sembollere dönüşmüş halidir. Sembollerin tek başına bir anlamı yoktur. Sembollere anlamları, gönderici ve alıcı yükler. Eğer alıcının verdiği ve göndericinin algıladığı anlamlar birbirlerine uygunsa, etkin iletişim gerçekleşir. İletişimde mesajın dili ve içeriği de büyük bir önem taşır. Mesajda kullanılan dil, alıcı ve hedef tarafından kolayca anlaşılabilen ortak, açık, net ve kesin bir nitelik taşınmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2002: 25–26).

Kaynak sahip olduğu bir fikri ya da onunla ilgili davranışları alıcısı ile paylaşmak isterse, onu öncelikle hareket, jest, mimik, ses, söz, çizim, ışık, resim, heykel, yazı, formül vb. sembollerden en az biri ile yapılmış bir mesaj haline getirmek zorundadır. Eğitimde mesaj düzenleme, öğrenme koşullarını yaratabilecek işaret ve semboller örüntüsünün seçme ve kullanma planlarının geliştirilmesi (ya da seçilip kullanılması) olarak tanımlanabilir (Ergin, 2008: 43–44).

Kanal, bir iletişim sürecinde mesajın kaynaktan alıcıya ulaşmasını sağlayan ortam, yöntem ve tekniklerdir. Kanal, mesajın alıcıya sunuluş biçimidir. Yöntem, hedefin istenilen davranışları geliştirmeleri ve algılamaları için seçilen işlemler bütünüdür. Ortam ise kaynak ile alıcı arasında akan mesajların (bilginin) taşıyıcısıdır. Her bir mesaj bir kanal aracılığıyla alıcıya ulaştırılır. İletişimin gerçekleşebilmesi ve etkili olabilmesinde kanal seçiminin önemi büyüktür (Mısırlı, 2008: 3–4).

Sınıftaki iletişim sürecinde yöntem, öğrencilerin istenilen davranışları geliştirmeleri için seçilen işlemler bütünüdür. Ortam, öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir. Teknik ise belli bir yöntem ya da aracın kullanılma biçimidir (Ergin, 2008: 69).

Alıcı; bir iletişim sürecinde kaynaktan gelen mesajları alıp yorumlayan ve bunlara sözlü, sözsüz tepkide bulunan birey ya da gruplardır. Etkili ve başarılı bir iletişim için kaynak tarafından çeşitli biçimlerde kodlanarak gönderilen mesajın, alıcı tarafından amaca ve niyete uygun bir şekilde anlaşılması gerekir (Mısırlı, 2008: 4–5).

Alıcının mesaja iletilen anlamı verip vermemesi birçok faktöre bağlıdır. Etkin iletişim hem kaynağın hem de alıcının kullanılan sembollerin anlamlarını bilip, onlara ortak anlam vermesi sayesinde kurulur. Kaynak gibi alıcının da iletişim kurma yeteneği; onun iletişim becerisine, tutumuna, tecrübe ve bilgisi ile çevresel ve sosyokültürel inançlarına bağlıdır (Tutar ve Yılmaz, 2002: 24).

İletişim sürecinde istenen tepkiyi vermesi beklenenler, süreçte “alıcı” rolünü üstlenirler. Mesajı veren öğretmense istenen tepkiyi vermesi beklenen öğrencidir; mesajı veren öğrenciyse istenen tepkiyi vermesi beklenen öğretmendir (Ergin, 2008: 141).

Algılama, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak, çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme sürecidir. Alıcının veya kaynağın mesajlara aynı anlamları yüklemesi, kavramsal çerçevelerinin yakınlığına bağlıdır. Bu nedenle mesajın gereği gibi algılanabilmesi için, kaynak ve hedefin mesajı kodlayacak ve kodları çözecek düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları gerekir. Algılama süreci, kişilerin sahip oldukları değer yargıları, amaç ve hedefleri, ihtiyaçları, içinde yetiştikleri kültürel ortam, bilgileri, hisleri, geçmişteki tecrübeleri ve hatta fiziksel özellikleri gibi faktörler tarafından etkilenmektedir. Bu nedenle, aynı uyarı farklı kişiler tarafından değişik şekilde algılanabilmektedir (Tutar ve Yılmaz, 2002: 28).

İletişimde mesajı gönderen kişi, göndereceği mesajı kodlarken nasıl daha önceden edindiği bilgileri kullanmakta, bunları kendi amaçlarına, değer yargılarına ve inançlarına göre yorumlamaktaysa alıcı da aynı şekilde bir davranış gösterecektir. Dolayısıyla algılama süreci bir çeşit filtre rolü oynamaktadır. (Mısırlı, 2008: 5; Tutar ve Yılmaz, 2002: 29).

Geribildirim (dönüt), alıcıdan kaynağa gönderilen tüm tepkilere denilmektedir. Kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını ya da ne denli anlaşıldığını geribildirimlerle anlayabilir. Geribildirim iletişim sürecinin son aşamasıdır. Mesajın alıcı tarafından yorumlanma şekli geribildirim sayesinde anlaşılır (Mısırlı, 2008: 5–6).

Alıcı, bir mesajın kodunu çözdükten ve yorumladıktan sonra kaynak durumuna dönüşür; yani artık onun bir gayesi vardır, o da orijinal kaynağın mesajını cevaplandırmak ve mesajı kodlayıp, kanal vasıtasıyla geri bildirimde bulunmaktır. Geri bildirim veya cevap, kaynağa kendi mesajının alınıp alınmadığını ve doğru bir şekilde yorumlanıp yorumlanmadığını gösterir. Geribildirim olmadığı bir iletişim “tek yönlü iletişim”dir. Geribildirim olduğu iletişim ise “çift yönlü iletişim”dir. Geribildirim, bir tür kontrol mekanizmasıdır ve iletişim sürecini etkinleştirir (Tutar ve Yılmaz, 2002: 31).

Dinleyenin gönderilen bilgiyi çözmesi ve karşı mesaj göndermesi ise genellikle sözsüz olarak gerçekleşir. Dinleyenler sürekli olarak anlayıp anlamadıklarını, onaylayıp onaylamadıkları, hoşlanıp hoşlanmadıkları, ilgi duyup duymadıkları, dikkat edip etmedikleri konularında sözsüz mesajlar gönderirler. Bu mesajlar konuşan tarafından alındığında, orijinal mesajın açıklanmasında veya geliştirilmesinde kullanılmalıdır. Duyarlı öğretmenler geribildirim tepkisini, yeniden izah ederek, başka örnekler kullanarak veya talimatların şeklini değiştirerek verirler (Moore, 2000: 125).

İletişimi olumsuz yönde etkileyen, onu bozan bazı etkenler vardır. Bu etkenler gürültü olarak nitelendirilir. İletişim sürecinde bilgi kaynağından yola çıkan mesaj ile hedefe ulaşan mesaj arasında fark varsa, bu farkı yaratan faktöre “**gürültü**” adı verilmektedir (Dökmen, 2003: 321–322).

İletişim sürecini etkileyen tüm koşullar bir çevre içerisinde gerçekleşmektedir. Çevre koşulları iletişimin amacına ulaşip ulaşmamasında etken bir rol oynamaktadır. Çevrede oluşabilecek olan gürültü, iletişimi bozan unsurların başında gelmektedir. İletişimi engelleyen, mesajın algılanmasını zorlaştıran her türlü durum gürültü olarak kabul edilmektedir (Mısırlı, 2008: 7).

Gürültüyü; fiziksel gürültü, nöro-fizyolojik gürültü ve psikolojik gürültü olarak üçe ayırabiliriz (Dökmen, 2003: 322; Tutar ve Yılmaz, 2002: 34):

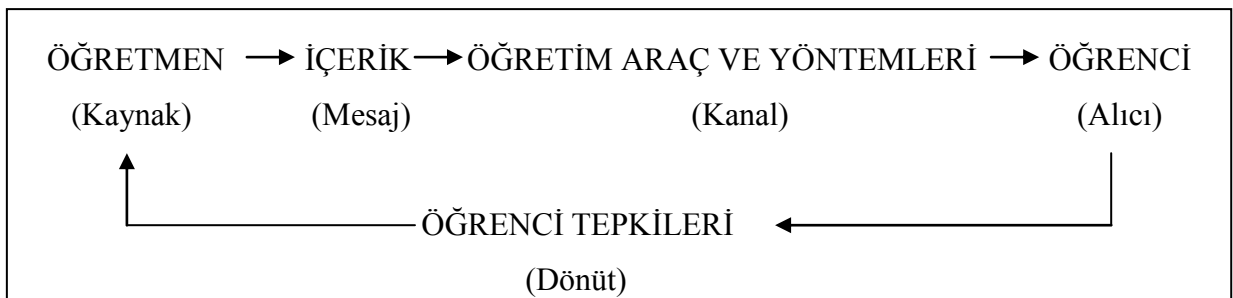
- 1- Fiziksel Gürültü:** Dış dünyadan gelen ve iletişimi engelleyen, insandan ve çeşitli araçlardan veya somut nesnelere kaynaklanan gürültüdür. Kanalda yer alan bu gürültü türüne telefon tellerindeki arıza örnek gösterilebilir.
- 2- Nöro-Fizyolojik Gürültü:** Nöro-fizyolojik gürültü, çeşitli biyolojik rahatsızlıklardan kaynaklanabilir. Göndericideki ya da alıcıdaki konuşma, görme veya işitme bozuklukları bu tür gürültüye örnek verilebilir.
- 3- Psikolojik Gürültü:** Kaynakta ya da alıcıda yer alan psikolojik engeller bu gürültü türüne yol açar. Örneğin, kaynağın iletmek istediği mesajı unutmaması, hedefin kendisine tam ulaşmış bir mesajı seçici algılamaması ya da hedefin amaçladığından farklı şekilde yorumlaması psikolojik gürültüye örnek sayılabilir.

Oskay (1994: 42–43–44–45)’a göre etkin bir iletişimin kurulabilmesi için iletişim sürecinin aşağıdaki özellikleri taşıması gerekir:

1. İletişim sürecinde ileti, hedefin dikkatini çekecek biçimde dizayn edilmelidir.
2. İletinin kodlanmasında kullanılan simgelerin, iletiyi gönderen kadar, iletiyi alacak, algılayacak ve açımlayacak hedef tarafından da bilinen simgeler olması gerekir.
3. İletişimin etkili olabilmesi için ileti, insanların bireysel gereksinmelerine seslenmeli, bu gereksinmelerin farkına varmalarına, gidermelerine yaramalıdır.
4. Hedefin temel değerlerini, tutumlarını, grup standartlarını bilmemiz de gerekir.
5. İletimizin hedef kitleye erişebilmesi için en uygun medya türünün ne olduğunu bilmemiz gerekir.
6. Sunacağımız iletideki yeni bilgilerin ilgi çekebilmesi, öğrenilmek istenmesi, özellikle bu konuda hiç ya da hiç denecek kadar az bilgisi olan hedef kitleler söz konusu olduğunda onlara “bütünüyle yeni” bir şey gibi görünmekten kaçınmamızı gerektirir.
7. Hazırlayıcı iletişim süreci ile hedefin bilgi/algılama düzeyi yükseltilmelidir.
8. İletişimde hazırlayıcı iletişim kampanyasına rağmen kıramadığımız dirençlerin de olacağı unutulmamalıdır.
9. Hedef kitleyi başlangıçta, o an nasılsa öyle “yakalamalı”, sonra onu yoğura yoğura alıp asıl iletimize kabule hazır duruma getirmeliyiz.

İletişim süreci ile sınıf içindeki öğretme-öğrenme süreci aşağıdaki biçimde benzerlik göstermektedir.

Şekil 2. Öğretme-Öğrenme Süreci ile İletişim Süreci Benzerliği



Görüldüğü gibi sınıf içindeki iletişim sürecinin fotoğrafı çekildiği anda öğretmen kaynağı; öğrenciler ise alıcıyı; öğretmenin öğrencileri ile paylaşmak istediği düşünce, duygu ve becerilerin yer aldığı içerik mesajı; öğretim araç ve yöntemleri kanalı; öğrenci tepkileri ise dönütü yansıtmaktadır (Ergin, 2008: 180).

İletişim olarak ifade ettiğimiz bilgi alış verişini, anadilimizin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan dört temel beceri alanı aracılığıyla gerçekleştiriyoruz. Bu dil becerilerinin iletişimdeki işlevlerini aşağıdaki şekilde ifade edebiliriz:

Dinleme, işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla seçici dikkatin oluşturulması sürecidir. Dinleme iletişim sürecinin alıcı yönüne yönelik bir etkinliktir. İletişim sürecinde bireyler kimi zaman konuşan, kimi zaman okuyan, kimi zaman dinleyen durumundadır. Bu bağlamda, kaynak bireyin kendi söylediklerini de dinleyip dönüt aldığı dolayısıyla alıcı yönünü hedeflediği unutulmamalıdır.

Konuşma, bu bağlamda, kaynak birim tarafından mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve hedef birimin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir. Konuşma düşüncelerimizin sözle anlatımıdır. Konuşma sürecinde sözcelerin sadece sesler aracılığıyla aktarımı söz konusu değildir, kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Doğru ve düzgün konuşarak etkili bir konuşmacı olabilmek için bu kural ve ilkeleri öğrenmek gerekir.

Okuma, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınıp, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına dayalı karmaşık bir beceridir. İletişimin alıcı yönünde anlama gücüne yönelik bir etkinliktir. Okuma becerisi, düşünme, anadili edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan bir üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Yazma, iletişim sürecinde kaynak bireyin mesajlarını yazı aracılığıyla göndermesine yönelik bir anlatım etkinliğidir. Yazma da okuma gibi, düşünme, anadil edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Türkçe öğretimi için saptanan bu hedeflerin gerçekleştirilmesi büyük ölçüde öğrencinin çevreyle etkileşimine ve iletişiminde bağlıdır. Diğer bir deyişle, etkili bir öğrenme- öğretmenin gerçekleşebilmesi için, ortamın iyi düzenlenmesi, öğretim etkinliklerinin iyi desenlenmesi ve öğretmen niteliğinin iyi olması gereklidir. Bu bağlamda, öğrencisine bilgi aktarımı yoluyla yeni davranışlar kazandırabilmeyi hedefleyen öğretmenin de etkili iletişimci özelliğine sahip olması, öğrencinin de bu bilgiyi almaya hazır olması gerekmektedir. Türkçe öğretmeni, araştırmacı, kaynaklara ulaşmayı bilen, kaynak ve kitap seçimini iyi yapabilen, Türkçeyi iyi konuşan, hızlı ve etkili okuyan, iyi yazabilen öğretmen olmalıdır. Öğrenme büyük ölçüde etkili iletişimin ürünü ise, bunun gerçekleşmesi öğretimi gerçekleştirecek öğretmenin dili kullanma becerisiyle bağımlıdır diyebiliriz (Topbaş vd, 1998: 12–13).

2.3. TEMEL DİL BECERİLERİ

Dilin öğeleri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma arasında yüksek bir ilişki vardır; dil bir bütündür ve bunların birbirinden ayrı, bağımsız olarak öğretilmesi olanaksızdır. Öğrencilerin dili öğrenmesinde ve kullanmasında aşağıdaki etkenler önemlidir (Gates, 1959, 1962: Akt. Başaran, 2005: 432–433):

1. Dil gelişimi, öğrencinin olgunluğu ile bilişsel gelişimine bağlıdır.
2. Dil gelişimi, öğrencinin konuşmaya güdülendiği bir ortamda olanaklıdır.
3. Dil gelişimine yalnız sınıf çevresi değil, sınıf dışı çevresi de etkide bulunur.
4. Dil, bir amaca ulaşmak için kullanıldığında daha iyi gelişmektedir.
5. Dil gelişiminde bireysel ayrılıkların bulunduğu unutulmamalıdır.

Dil formasyonunun iki temel birimi “anlama” ve “anlatma”dır. Anlama becerisinin iki alt birimi “okuma” ve “dinleme”; anlatma becerisinin iki alt birimi ise “konuşma” ve “yazma”dır. Çocukta dil formasyonunu oluşturabilmek için bu dört yeteneği eşit şekilde eğitmek gerekir. Sadece birinin üzerinde yapılan çalışma yeterli olmaz (Ünalın, 2001: 2).

Dört temel dil becerisinin edinim sırası doğal süreçte dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak gerçekleşmektedir. Çocuk dili daha okula başlamadan önce ailesinden ve yakın çevresinden öğrenmektedir. Önce dinleme, daha sonra da konuşma ile ilgili etkinliklerde bulunan çocuğun dinleme ve konuşma becerileri okul çağına kadar belli bir düzeyde gelişmektedir. Ortalama beş-altı yaşındaki çocuk o döneme kadar edindiği dinleme ve konuşma ile ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar yardımıyla yeterli düzeyde iletişim kurabilmektedir. Beş-altı yaşından sonra çocuğun bu döneme kadar kazanmış olduğu dinleme ve konuşma becerilerini daha da geliştirmek, üzerine okuma ve yazma becerilerini de katmak konusunda görevi eğitim kurumları devralmaktadır. Okullarda bu görev, birey olarak öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan öğretmene düşmektedir (Yangın, 1999: 2).

İnsanlar arasında sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi için etkili bir iletişime ihtiyaç vardır. İnsanların en yaygın olarak kullandıkları iletişim aracı ise dildir. Dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinden oluşur. Bu nedenle dil öğretiminin temelinde de dört temel dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır.

2.3.1. Dinleme

Dinleme; konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir. Dinleme, iletişim ve eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır (Özbay, 2008: 5).

Dinleme, sesleri anlamaya çalışmaktır ve çaba gerektiren bilinçli bir süreçtir. Zekâ ve işitme dinleme becerisinin gelişmesi için gerekli olan fizyolojik unsurlardır. Dinlemenin amacına ulaşabilmesi için gerekli olan bazı duyuşsal özellikler de söz konusudur. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür: Dinlemenin, bilgi kazandırma; doğru düşünmeyi sağlama vb. öneminin farkında olma; söylenenlere ilgi duyma; dikkatini konuşulanlar üzerinde toplama; dinlemek için bir amacının olması. Fonolojik düzeyde, bir dinleyici dilin seslerini ayırt edebilmelidir. Anlambilim düzeyinde, dinleyici sözcüklerin anlamını ve sözcüklerin birbirleriyle ilişkilerini bilmek durumundadır. Metin yapısı düzeyinde, dinleyici düşüncelerin nasıl düzenlendiğini bilmelidir. Dinleyici, bütün bu bilgileri birleştirip bir metni anlamak için kullandığında, dinlediğini anladığı söylenebilir. Pek çok araştırmacı, bu bilgilerden biriyle ilgili eksikliğin az anlamaya ya da zaman kaybına yol açacağını ortaya koymuşlardır (Yangın, 1999: 30–31–32).

Dinleme öğretimi kişilere (Koç, Müftüoğlu vd, 1998: 56–57);

1. Söyleneni, anlatılanı, konuşulanı ya da okunanı tam anlamıyla ve tüm kavramlarıyla anlamak için dinleyebilmek,
2. İş, arkadaşlık ve diğer insan ilişkilerinde karşısındakini saygılı bir biçimde dinleyebilmek,
3. Dinlediklerinden yararlanmak için kesintisiz dinleyebilmek,
4. Dinlediklerinin temel düşüncesini kavrayabilmek,
5. Dinledikleri içinde sıra ya da neden-sonuç ilişkisi kurabilmek,
6. Dinlediklerinin yararlı, gerçek, eksik, yanlış, abartılı yönlerini seçebilmek,
7. Dinlediklerini kısa süre içinde değerlendirebilmek,
8. Dinledikleri kendi görüşlerine uymasa bile karşısındakine karşı hoşgörü duygusu geliştirebilme beceri ve yetisi kazandırmaktadır.

Dinleme ile ilgili temel bilgi ve beceriler, bir sonraki bölümde “Dinleme Becerileri” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.3.2. Konuşma

Konuşma; düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999: 40).

Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılmasıyla gerçekleşir; bu, konuşmanın fiziksel niteliğidir. Duygu, düşünce ve isteklerin seslere dönüşmesi, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, dil, damak, dudaklar ve dişlerin dengeli bir uyum içinde iş birliğiyle gerçekleşir; bu, konuşmanın fizyolojik niteliğidir. Anlambilime göre, insanlar kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp konuşurlar. İnsanlar, dış dünyanın kendisi üzerinde değil, dış dünyaya ilişkin kendi tepkileri üzerinde konuşurlar; bu, konuşmanın psikolojik niteliğidir. Konuşmanın bir de toplumsal niteliği vardır. Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanlar birlikte yaşamaya başladıkları andan itibaren, birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. İnsanlar arasında iletişim sağlamanın en etkili yolu da konuşmadır (Yangın, 1999: 82–83).

Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir. Seçilen duygu, düşünce ve bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, özetleme, sorgulama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, ses, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden diliyle de desteklenmektedir. Konuşma becerilerini geliştirmek için ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma çalışmalarına ağırlık verilmelidir (MEB, 2009: 15).

Konuşmayı sağlayan ilk şart, doğuştan gelen konuşma yetisidir. Bu yeti de yalnızca insan da vardır. Çocuk, fizyolojik ve psikolojik gelişiminde konuşmayı engelleyecek herhangi bir eksiklik ya da yetersizlik yoksa ve konuşan insanlarla bir arada yaşıyorsa, daha okula başlamadan konuşmayı öğrenir. Bununla birlikte, konuşmayı öğretme görevini, diğer dil becerilerinde de söz konusu olduğu gibi, formal eğitim kurumları devralır (Yangın, 1999: 83).

Konuşma, eğitimin temel aracıdır. Doğru ve güzel konuşmanın her ders için vazgeçilmez olduğu bir gerçektir. Hem öğrenci başarısı için hem de sağlıklı bir kişilik gelişimi için güzel ve doğru konuşma gereklidir (Ünalın, 2001: 111).

Konuşma alanında yapılacak çalışmaların başında öğrencileri zihinsel olarak hazırlamak gelmektedir. Bu amaçla konuşma öncesi çeşitli sorular sorularak ve örnekler verilerek konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlarını belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar öğrencilerin konuşmaya zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamaktadır. Ardından öğrencilere konuşmalarında karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma gibi konuşma ve zihinsel becerileri geliştirici etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu aşamada öğrencilerde geliştirilecek önemli becerilerden biri de dilin doğru ve akıcı kullanımınıdır. Doğru ve akıcı konuşmanın temelinde kelimeleri doğru telaffuz etme ile vurgu ve tonlamaya özen gösterme vardır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telaffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmeli, konuşma hızı ile biçimine dikkat edilmelidir (MEB, 2009: 15).

Konuşma öğretimi kişilere (Koç, Müftüoğlu vd, 1998: 73);

1. Düşündüklerini, duyduklarını, gördüklerini, yaşadıklarını, öğrendiklerini, bildiklerini; açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir biçimde sözle anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
2. Konu, amaç ve bulunulan ortama göre konuşma ve konuşma türünü düzenleyebilmek, neyi, nerede, ne biçimde ve ne kadar söyleyeceğini öğretmek,
3. Düzgün, doğru, güzel, etkili konuşmanın özellik ve niteliklerini tanıtmak ve öğrencilere bunları kazandırmak,
4. Konuşurken konuyu dağıtmamak, söyleyeceklerini sıraya koyabilmek,
5. Konuşmayla birlikte çabuk düşünebilme yeteneğini edindirmek,
6. Topluluk önünde konuşabilme becerisini kazandırmak,
7. Topluluk içinde ve önünde konuşma ve tartışma yöntemlerini ve öğrendiklerini uygulatarak konuşabilmelerini öğretmek,
8. Konuşurken inandırıcı ve güven verici olma özelliklerini anlatmak,
9. Sözcükleri açık, anlaşılır söyleyebilme, vurgu ve tonlamayı yerinde ve doğru yapabilme yeteneğini kazandırmak,
10. Belli bir kültür diliyle konuşma alışkanlığı kazandırmaktır.

2.3.3. Okuma

Okuma; bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir. Sesli okuma durumunda buna dudak, dil, gırtlak gibi ses organlarının işlevi de katılır (Ünalın, 2001: 86).

Okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan da korumaktadır (Demirel, 1999: 50–51).

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yanı çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışırlar. Sesli okuma söz konusu olduğunda, işe konuşma ile ilgili organlar da katılır. Okuma sırasında göz, yazılanı anlamlandırmak için harfleri ve sözcükleri tek tek görmez. Göz, satır üzerinde belirli noktalara sıçramalar yaparak, bu noktalarda belirli sürelerde duraklayarak ilerler ve sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Zihin bu bütünlük içinde, yazıyla anlatılan mesajı anlamaya çalışır (Yangın, 1999: 68).

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma süreci; görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir (MEB, 2009: 16).

Okuma becerisi sürekli ve planlı olarak yapılan bir çalışma sonucunda gelişir. Çalışmaya verilen ara veya kesintiler okuma gelişimini engelleyen faktörler arasında yer almaktadır. Yapılan bu sürekli ve disiplinli dil eğitiminin sonunda dakikada 400 kelime sesli, 600 kelime sessiz okuyabilme hızına ulaşılabilir. Çocukta okuma eğitimi 15 yaşın sonuna kadar planlı ve sürekli bir biçimde yapıldıktan sonra okuma alışkanlığı oluşabilmektedir (Ünalın, 2001: 98).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri de gelişmektedir. Okuma becerileri öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesine ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Teknoloji çağının sorumluluklarını yerine getirebilecek, yeni bilgiler üretebilecek bireyler yetiştirmede ailelere de büyük görevler düşmektedir. Aileler, çocuklara okuma materyalleri sağlamalı ve onları güdümelidir. Çocukları okumaya özendirmeli ve onlara düzenli olarak çeşitli hikâyeler, masallar, romanlar vb. okumalıdır. Okunanlar tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Çocuklarda okuma zevk ve isteği oluşturulmalıdır (MEB, 2009: 16–17).

Okuma öğretimi kişilere (Koç, Müftüoğlu vd, 1998: 63);

1. Sözcükleri tanıma, anlama, anlamını öğrenmek,
2. Sözcük zenginliğini zenginleştirebilmek,
3. Okuduğunu kavrayabilme, değerlendirebilme ve yorumlayabilme,
4. Okuduğunu anlamına uygun okuyabilme,
5. Okuduğu metne ya da okuma amacına uygun hızda okuyabilme,
6. Gerektiğinde sesli okuyabilme,
7. Kullanması gereken kitap ve kaynakları doğru ve yerinde kullanabilme, onlardan gerektiği gibi yararlanabilme,
8. Okumayı yaşantısının büyük bir parçası durumuna getirebilme,
9. Okudukları ile geniş bir duygu, düşünce dünyası ve düş kurabilme,
10. Okumayı beğeni ve alışkanlık durumuna getirebilme becerilerini kazandırmaktadır.

2.3.4. Yazma

Yazma; duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Yazma, algısal ve motor yanları yüksek düzeyde olan psiko-motor bir beceridir. Yazabilmek için her şeyden önce, el kalemi tutabilecek olgunluğa erişmiş olmalıdır. Öte yandan, yalnızca elin olgunlaşması yazabilmeyi tek başına sağlayamaz. El kalem tutarken, göz de örnekleri görmelidir. Şekil olarak düzgün ve yön olarak da doğru yazabilmek için örneklerin yazılışı gözlenmelidir. Bunlar yazmanın daha çok motor yanıyla ilgili özelliklerdir. Bunun bir de bilişsel yanı vardır. Yazarken uyulması gereken kuralları bilmek ve bu kurallara uygun yazmak gerekir. Yazı ile verilen mesajın okuyucu tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için, yazarın mesajını hangi sözcüklerle ifade edeceğini, nasıl düzenleyeceğini ve kurallara uygun bir şekilde yazmasını bilmesi gerekmektedir (Yangın, 1999: 88).

Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Yazma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir (MEB, 2009: 17).

Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi “yazdırmaktır”. Yazma etkinliği ilk sınıflarda öğretmenin kılavuzluğu ile bütün sınıfta, ortak bir çalışma olarak başlar. Birinci sınıfta konuşulan konunun bir cümlesi, konuşulandan çıkan sonuç ya da konuşmanın metni olan bir cümle, sonradan 2–3 cümle olarak birlikte yazılır. Yazılacak cümleyi öğretmen, öğrencilerin katılımıyla belirler. Sonra sözcükleri teker teker söyleyerek cümleyi yazdırır. Bu arada gerekli denetimi yapar. Daha sonraları cümleyi belirledikten sonra, yazma işini öğrencilere bırakır. Bu durum ilk üç sınıfta devam eder. Dördüncü sınıfta ise bireysel yazmaya geçilir (Demirel, 1999: 59–60).

Yazma becerileri dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine bağlıdır. Yazma becerileri; öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirmektedir (MEB, 2009: 17).

Öğretmen, yazma davranışlarını kazandırmaya çalıştığı öğrencilerinin gelişim özelliklerini çok iyi bilmeli ve buna uygun eğitim durumları hazırlamalıdır. Gelişim özellikleri dikkate alınmadan öğrencilere sunulan eğitim durumları, onların yorulmalarına; dikkatlerinin dağılmasına; başarısızlığı yaşamalarına; heveslerinin kaçmasına yol açar. Bu duygularla öğrenciler yazmaktan nefret eder hale gelebilirler. Öğrencilere çeşitli yazma fırsatları yaratmak gerekir. Öğrencilerden, değişik türlerde kompozisyon yazmaları; düzenli olarak günlük defteri ya da anı defteri tutmaları; mektup, yemek tarifi, senaryolar yazmaları; raporlar hazırlamaları; sınıf gazetesi çıkarmaları istenebilir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye de olumlu etki eder (Yangın, 1999: 89–90).

Yazma öğretimi kişilere (Koç, Müftüoğlu vd, 1998: 76);

1. Düşündüklerini, duyduklarını, öğrendiklerini, bildiklerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili biçimde yazılı olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
2. Düzgün, doğru, güzel, açık ve anlaşılır yazmanın özellik ve niteliklerini tanıtmak ve bunları kazandırmak,
3. Yazı ve söze dönüştürülemeyen düşünce, bilgi ve birikimin, yararı olmayacağını öğretmek,
4. Dilin iletimsel işlevinin yazı ya da sözle anlatmak ve aktarmak olduğunu öğretmek,
5. Düşünce, duygu, bilgi ve birikimlerinin belirli amaç ve kendi değer ölçüleriyle bağdaştırarak yazılı olarak anlatmalarını sağlamak,
6. İlgilerini çekecek konularda, yazmalarını isteyerek düşünce üretme ve yazma güçlerini geliştirmek,
7. Kendi yazılarını, kâğıt düzeni, konu, içerik, düzenleme, dil, anlatım, yazım ve noktalama açılarından incelemelerini, gerekli düzeltmeleri yapmalarını isteyerek onlara hem özeleştiri yapma, hem de bir konuya değişik açılardan bakma alışkanlığını kazandırmaktadır.

2.4. DİNLEME BECERİSİ

Dinleme, doğum öncesinden başlamakta ve gelişerek bir ömür boyu sürmektedir. Araştırmacılar dinleme becerisine farklı bakış açıları ile yaklaşmışlar ve bu beceriyi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Tanımlamalarda genel olarak dinlemenin iletişim, anlama, öğrenme ve zihinsel becerileri geliştirme süreçlerinin önemli bir ögesi olduğu üzerinde durulmaktadır.

Dinleme, konuşma ya da okunma yoluyla gönderilen bir bildirim algılanıp kavranmasıdır. Bir başka deyişle, işitilen şeylerin anlaşılıp öğrenilmesini sağlayan bir etkinliktir, dinlemek (Koç, Müftüoğlu vd, 1998: 55).

Dinlemeyi, öğrenmenin ve zevk almanın yollarından biri olarak gören Demirel (2004: 70) dinleme tanımını, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği şeklinde yapmıştır.

Umagan (2007: 149) dinlemeyi iletişimin bir ögesi olarak görmekte ve bu beceriyi, “Karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır.” şeklinde tanımlamaktadır.

Güneş (2007: 74)’e göre dinleme sadece iletişim kurmak için yapılmamakta aynı zamanda öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmektedir. Buna göre dinleme sadece sesleri doğru işitme işlemi değildir. Dinleme, işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel etkinliklerin bütünüdür. Yani işitilen sesleri seçme, düzenleme, ön bilgilerle konuşmacının aktardıklarını bütünleştirme ve zihinde yapılandırma.

Sever (2004: 10) dinlemeyi, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlamıştır.

Sosyal hayatta konuşma, okuma ve yazma ne kadar önemli ise dinleme de o kadar önemli ve gerekli bir beceridir. Aslında insan ilişkilerinin çoğu, anlatma ile dinlemeye dayanır. Dinleme, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. İnsan evde, okulda, sokakta, çarşıda, pazarda... dinleme faaliyeti ile iç içedir (Özbay, 2001: 9).

Eğitsel iletişimde dinleme, konuşmacının dinleyene gönderdiği iletileri özenle izlemesini, algılamasını ve ilgili yaşantıları bellekten çağırarak bunlara anlam kazandırmasını içerir. Öğretimin çoğunluğu sözel anlatıma dayandığından, dinlemede yeterli olmak, hem öğretmen hem de öğrenci için başlı başına bir iletişim becerikliliğidir (Başaran, 2005: 433).

Çocuk, doğduğu andan itibaren “dinleme” yoluyla ilk eğitimini almaya başlar. Büyüdükçe, dinleyerek öğrendiği kelimelerle “konuşma”yı gerçekleştirir. Birikiminde bulunan kelime ve ifade kalıplarını kullanarak çevresindekilerle bildirişimde bulunur. Düşünürken, fikir üretirken, türlü bilgi ve fikirleri yorumlarken, hayal kurarken yine dilini kullanır. İçinde yaşadığı toplumun dili vasıtasıyla birçok bilgi öğrenir. Kısacası her türlü eğitimi ve öğrenimi dile dayanır (Tosunoğlu, 1999: 73).

Dinleme, bireyin ilk öğrenme alanıdır. Dinleme, anne karnında başlamakta ve diğer becerilerden farklı olarak çok erken yaşlardan itibaren gelişmektedir. Küçük yaşlardan itibaren çocuğun dinleme becerisinin gelişmesi başlıca şu aşamalardan geçmektedir (Ünalın, 2001: 80–81):

1. Çocuk özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında bilinçli olarak dinleme becerisine sahip değildir. Bazı belirgin sesleri dinler.
2. Yine başlangıçta çocuk dinlerken dikkat kesildiği bir anda dışarıdan gelen ses, ışık, hareket vb. davranışlarla kolayca dinlemekten vazgeçer.
3. Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etmek konusunda sabırsızdır. Söylenenlerden çok kendisiyle ilgilidir.
4. Dinlerken pasif dinleme dediğimiz tepki göstermeden dinleme aşamasına yükselir.
5. Dinlediklerinden çağrışım yoluyla hızla kendi deneyimleriyle ilgi kurmaya ve konuşmaya katılmaya başlar.
6. Bu aşamada çocuk, dinlediklerine soru ve yorumlarla katılmaya başlar.
7. Dinlerken kendi duyguları ve zihinsel faaliyetlerinin kendisine kazandırdıkları ile kanıtlarıyla dinleme alışkanlığı gelir.
8. Çocuğun dinleme becerisindeki bu gelişme, algılama gücünün gelişmesine paralel olarak 16 yaşına kadar sürer.

2.4.1. Dinlemenin Önemi

Teknolojinin getirdiği radyo, televizyon, telefon gibi araçlardan; tiyatro, sinema ve müzik gibi sanatsal faaliyetlerden; toplantı, konferans ve oturum gibi etkinliklerden dinleme yoluyla faydalandığı; günlük yaşamda bilgi alışverişinin önemli bir kısmının dinleme yoluyla gerçekleştiği dikkate alınır, dinleme becerisinin önemi inkâr edilemez (Yılmaz, 2007: 53).

Hem sağlıklı iletişim kurabilmek hem de verimli öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için dinlemeyi bilmek gerekir. Dinleme; anlama, bilgilenme ve beğenmenin yanı sıra bir görgü kuralıdır da. Gerek günlük yaşamda, gerek iş yaşamında gerekse toplumsal yaşamda sağlıklı ve iyi bir ortamın oluşması dinlemesini bilen insanların varlığına bağlıdır (Koç, Müftüoğlu vd, 1998: 55).

Dinleme ile ilgili beceriler dil öğrenmenin temeli olarak kabul edilmektedir. Çocuğun çevresindeki insanlarla bilinçli ya da bilinçsiz olarak kurduğu ilk ilişkilerde dinlemenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, birey diğer insanlarla birlikte olduğu sürenin %42'sini dinleyerek geçirmektedir (Yılmaz, 2007: 52).

Çocuklar dil öğrenme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme; konuşma, okuma ve yazma gibi diğer öğrenme alanları ile becerilere temel oluşturur. Dinleme becerileri, öğrencilerin iletişim kurmasını, öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayat boyu kullanırlar (MEB, 2009: 14).

Dinleme hayatın her döneminde hatta günün her dakikasında gerçekleştirilen bir etkinliktir. Konuşma, okuma, yazma ve dinleme etkinliklerimizde ilk sırayı “dinleme” almaktadır. Birey elde ettiği bilgilerin yüzde seksenini dinleme yolu ile elde etmektedir (Umagan, 2007: 150).

Anlama becerilerinden biri olan dinleme, insan hayatındaki öğrenmelerin pek çoğunda karşımıza çıkar. Dinlemek, başarının anahtarıdır. Dinlemek insana yeni ufuklar açar; ayrıca dinleme, öğrenmenin de anahtarıdır (Mackay, 1997: Akt. Doğan, 2008: 267).

Okul öncesine ait bilgi dağarcığının azımsanamayacak bir kısmı dinleme yoluyla edinilmektedir. Okul döneminde de öğrenciler bilgileri daha çok dinleyerek öğrenirler. Amerika’da yapılan araştırmaların sonucunda, tipik bir ilkokul ve ortaokul öğrencisinin okuldaki zamanının %50’sini, üniversite öğrencisinin ise %90’ını dinleyerek geçirdiği belirlenmiştir. Sınıfta sözlü iletişimin tek yönlü olduğu; öğretmenlerin zamanının 2/3’ünü konuşarak kullandıkları saptanmıştır. Türkiye’de sınıf içinde bir ders saatinin %67’sinin sözlü davranışlara ayrıldığı belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını 2,5–4 saat dinlediklerini göstermektedir. Bundan dolayı, akademik başarı için de yeterli düzeyde dinleme becerisi gerekmektedir (Yangın,1999: 30).

Demirel (2004: 71)’e göre dinlemenin öğrenme sürecindeki yeri ve önemi de büyüktür. Öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlar konunun özünü ve en can alıcı yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlar.
2. Anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel araçların kullanılması görsel, işitsel dinleme olanağı sağlar. Bu da anlamayı kolaylaştırır.
3. Sınıf içi grup etkileşimi öğrenmede etkilidir.

Bütün başarılı insanların gerçekte iyi bir dinleyici oldukları, dinlemenin insanlar arasında anlaşmayı kolaylaştırdığı, birbirlerine olan saygı ve sevgiyi en üst düzeye çıkardığı kesindir. Bugün hayatımızda ve özellikle okullarımızda şiddetin ön plana çıkmasının nedeni, bireylerde dinleme becerisinin gelişmemesidir. Bireylerin birbirlerini dinlemeleri, birbirlerine saygı gösterdikleri sonucunu çıkarır ve saygının olduğu yerde şiddetin yeri olmaz. Dinleme etkinliği, sağlıklı kişiler arasındaki sürtüşmeyi önlemenin yanında, zihinsel engelli çocukların eğitiminde bile kullanılmaktadır. Bu çocukların dinlenmesi, onlar için olumlu bir ortam yaratmakta, onların kendilerine güven duymalarına zemin hazırlamaktadır (Umagan, 2007: 151).

Arthur K. Robertson (2002: 30) dinlemenin, kişinin kendisine olan saygısını arttırmak, yeteneklerini geliştirmek ve ilgiler ile sözcük düzeyini tanıyarak-genişletebilmek şeklinde üç faydasının olduğunu belirtmektedir.

2.4.2. Dinleme ve İşitme

Dinleme ve işitme çoğu zaman birbiri yerine kullanılan iki kavramdır. Ancak dinleme, işitmeden farklıdır. Bu yüzden dinlemenin ne anlama geldiğini ve önemini daha iyi anlayabilmek için dinleme ve işitme arasındaki farkı bilmek gerekir.

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 algıladığı 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 üzerine yoğunlaştırdığıdır. Bu yoğunlaştırmada dinleme için seçici olmak gerekmektedir (Ünalın, 2006: 50).

Yangın (1999: 30)'a göre işitme, dinlemeden farklı, dinlemenin gerçekleşebilmesi için gerekli bir süreçtir. İşitme, istemimiz dışında da gerçekleşebilmektedir. Oysa dinleme sürecinde, dinleyici konuşmacının iletmiş mesajı anlamak ve yorumlamak için çaba sarf etmektedir. Dinleme süreci, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve bunlara dikkat vermesiyle başlar; belli işaretleri tanınması ve hatırlanmasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur.

İşitme ve dinleme birbiriyle ilişkili, ancak birbirinden ayrı eylemlerdir. İşitme fizyolojik, dinleme ise psikolojik bir süreçtir. Fizyolojik olarak işitme, ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletildiği, orta kulakta mekanik titreşimlere, iç kulakta da beyne giden sinir akımına dönüştüğü süreçtir. Dinleme adı verilen psikolojik süreç ise bireyin, seslerin ve konuşma görünümlerinin farkında olmasıyla başlar. Belli işitsel işaretleri tanınması ve hatırlanmasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur (Ergin, 2008: 107).

Nas (2003: 180)'a göre de işitme başka, dinlemek başkadır. İşitme doğal, biyolojik ve fizyolojik bir süreçtir. Bir başka deyişle işitme, doğal ve ses dağılımsal (akustik) enerjinin iç kulakta elektrokimyasal enerjiye dönüştüğü bir süreçtir. Dinlemeyse doğal değil; bilişsel ve psikolojik bir süreçtir. İnsan dinlemeyi denetleyebilir. Kısacası kulağımızla işitiriz, beynimizle dinleriz.

Kulağa sesin gelmesi işitmeyi, bu sesi anlamlandırma çabası da dinlemeyi tanımlar. İstem dışı gelen her ses işitme potansiyeli içine girer fakat sese mana verme çabası dinleme etkinliğidir. Yani işitilen her seste dinleme yoktur, fakat dinlenen her seste işitme vardır. İşitme ile dinleme arasındaki bağ, kulak ile beyin arasındaki bağa benzer. Kulak işittiğini beyne gönderirse dinleme olur, işitme sadece kulağı ilgilendiren bir işlem olursa dinleme meydana gelmemiş olur (Umagan, 2007: 151–152).

İnsan kulağına gelen seslerin gücü ölçülerek bunlar arasında bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre işitme eşiği 0–4 desibeldir. İnsanların işitebildiği ses gücü 20 desibel, fısıltı halinde konuşma 20 ile 40 desibel, sakin sokak seslerinin gücü 40 ile 50 desibeldir. Normal konuşma 60 desibel, işlek caddedeki trafik gürültüsü 80 desibel, kapalı yerde makine gürültüsü 110–120 desibel; ağrı verici şiddetteki ses 120 ile 140 desibel olarak belirlenmiştir (Yalçın, 2002: 124).

2.4.3. Dinleme ve Konuşma

Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler. Çocuklar konuşma becerilerini hem bireysel çabaları hem de aile ve çevreyle etkileşim yoluyla geliştirirler. Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır. Öğrenciler bildiklerini, gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini birbirlerine konuşarak aktarırlar (MEB, 2009: 15).

Whirter ve Acar'a göre (2000: 43–44) dil öğrenmenin temel basamakları hayatın ilk iki yılında oluşur. Çocuklar ilk önce, çevresindeki sesleri tanımayı ve belirlemeyi öğrenir, daha sonra sesler arasındaki farkların ayırımını yapar ve tanıdık sesleri hatırlamaya başlar. En son olarak da konuşma yeteneği gelişir. Hayatın ilk yılında çocuğun zamanının çoğu, nasıl dinleneceğini öğrenmekle geçer. İşitme, duyma mekanizmasının işlevlerine dayalı olduğu halde, duyma yeteneği doğuştan olurken, dinleme öğrenilir. Bu dönemden sonra çocuk, konuşmaya hazırlanmaktadır.

Konuşmanın en önemli unsurlarından biri dinlemedir. Konuşma ve dinleme birbirinden ayrı düşünülemeyecek iki beceridir. İyi bir konuşma için iyi bir dinleme becerisine ihtiyaç vardır. Yapılan araştırmalara göre (Özbay, 2001: 10–11);

1. Doğuştan işitme özürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyorlar.
2. Gelişim dönemi sürerken işitme becerisini kaybedenlerde konuşma becerisinin de gerilediği görülüyor.
3. Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyorlar.
4. Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun süre sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor.

Her aydın kişi için dinleme, konuşma kadar önemlidir. Çünkü dinleyicisiz bir konuşma işlemi düşünülemeyeceğine göre, kişi ilişkileri de bu iki eyleme dayanıyor demektir. Diğer bir deyişle, dinleme ve konuşma, tıpkı bir madalyonun iki yüzü gibi birbirine bağlıdır (Kantemir, 1997: 9). Dinleme ve konuşma arasında doğrudan bir ilgi bulunmasının başlıca sebepleri arasında, konuşmanın birden fazla kişi arasında olması ve tarafların birbirlerini dinlemek zorunda olmaları bulunmaktadır. Dinleme olmadan konuşma olamayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır. Doğuştan işitme özürülülerin işitme kusurları giderildikten sonra konuşma becerilerinin de gelişmeye başladığı görülmektedir. Küçük yaşlarda işitme becerilerini yitirmiş olan çocukların konuşma yeteneklerinde de gerileme göze çarpmaktadır. Dinleme, yapılan araştırmalara göre çocuğun sosyalleşmesine paralel olarak gelişmektedir (Yalçın, 2002: 123).

Çifçi (2001: 166)'ye göre dinleme eğitimini, hem örgün hem de yaygın ve geleneksel eğitimde konuşmadan ayrı düşünmek mümkün değildir. Bir kişiye söz hakkı tanımayla, bir kişinin duygu ve düşüncelerini iletmesine izin vermayle, onun söylediklerini dinleme davranışı arasında fark yoktur. Birisi anlama, diğeri anlatma tekniği olmakla beraber, dinleme ve konuşma arasındaki bu yakın ilgi göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak; dinleme ve konuşma, yaşayla iç içe olan becerilerdir. İnsan, günlük hayatında en çok bu iki beceriyi kullanır. İnsanlar hayatlarını sürdürebilmek için diğeri insanlarla iletişim kurmak zorundadırlar. Kurulan iletişimin kalitesi, yaşam kalitesini de etkiler. O hâlde, insanların kaliteli bir yaşam sürebilmeleri, her şeyden önce kendilerini sözel olarak başarıyla anlatabilmelerine ve kendilerine anlatılanı anlayabilmelerine bağlıdır. Bir öğrencinin başarılı olabilmesi, öğretmenini iyi dinlemesine ve doğru anlamasına bağlıyken; bir hastanın iyileşebilmesi de doktorun tavsiye ve uyarılarını iyi dinleyip anlamasına bağlıdır (Kocaadam, 2011: 5).

2.4.4. Dinleme Süreci

Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalarını içermektedir. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada sesler ve konuşmalar işitilmektedir. İkinci aşamada sesler ve konuşmalara dikkat yoğunlaştırılmakta, ilgi duyulanlar ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek bireyin ön bilgilerine göre anlamlandırılmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşünceler bireyin ön bilgileriyle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihnindeki yapıya yerleştirilmektedir. Böylece işitilenler zihinde yapılandırılmakta ve dinleme süreci de tamamlanmış olmaktadır (MEB, 2009: 13).

Moore (2000: 120–121–122)’a göre dinleme aktif bir süreç olup, birbirine bağlı üç basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamaklardan ilki “dikkat”, ikincisi “anlama”, üçüncüsü ise “değerlendirme”dir. Moore bu basamakları şöyle açıklamaktadır:

1. Dikkat Süreci: Dinleme süreci, konuşan kişiye ve gönderilen mesaja odaklanmayı içerir. Dinlemek, bazı etkinlikleri durdurmaktır: Konuşmayı durdurmak, kıpırdamayı durdurmak, çeşitli konularda dolaşan zihni durdurarak konuşanın söylediklerine kilitlenmek. Kısaca çevrede olup biten başka her şeyle alakayı kesmek dikkat sürecini oluşturur.

2. Anlama Süreci: Anlama, alınan bilginin mantıksal işleme tabi tutulmasını içerir. Bu aşamada dinleyen, bilgiyi değerine ve kendisi ile ilgili olmasına göre yargılayarak seçer ve organize eder.

3. Değerlendirme Süreci: Dinlemenin son basamağı değerlendirmedir. Bu aşamada dinleyen; mesajı inançlarına göre ölçüp tartar, konuşanın güdülerini ve mesajın geçerliliğini sorgular, sunulan fikirlere yönelik şüphelerini ortaya çıkarır, konuşanın fikirlerini mükemmelliğin standartları ile karşılaştırır, söz edilmeyen hususları ve mesajı nasıl geliştireceğini düşünür; kısaca söylenenleri değerlendirir. Bu tür değerlendirmelerde kişi, sahip olduğu inanç ve değerleri temel alır.

Yılmaz (2007: 49)'a göre dinleme süreci; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Dinleme süreci ses ile sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve ardından kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır.

Güneş (2007: 79–80) göre de dinleme üç aşamalı bir çalışmayla gerçekleşmektedir. Bu aşamalar düz bir çizgi şeklinde değil, iç içe geçmiş halkalar biçimindedir. Birey dinleme sırasında bir taraftan işitmeyi sürdürmekte, bir taraftan da işittiklerini anlamakta ve zihninde yapılandırmaktadır. Güneş dinlemenin aşamalarını şu şekilde açıklamıştır:

1. İşitme: İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Seslerin ve sözlerin işitilmesidir. İşitme aşamasında sesler ve sözler fiziksel olarak alınmakta ve beyne iletilmektedir. Bu süreçte ses, ses telleri, kulak vb. yer almaktadır. Kulakta 30.000 duyu alıcısı vardır. Bunlar aracılığıyla sesler, kelimelerin söylenişi, vurgu ve tonlama gibi bilgiler alınmakta ve 3–5 saniye içinde beyne aktarılmaktadır. Kulak, saniyenin yarısı kadar bir sürede öğelerin sesini veya kelimeleri ayırt edebilmektedir.

2. Anlama: Bu aşamada işitilenlere dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Dikkat yoğunlaştırma önemli olmakta ve bütün anlama sürecini etkilemektedir. Özellikle işitilenlerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılmasında belirleyici olmaktadır.

3. Zihinde Yapılandırma: Bu aşamada önce seçilen bilgiler, düşünceler vb. incelenmektedir. Bunlar anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kuma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Daha sonra bilgiler bireyin zihinsel yapısına göre yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada ön bilgilerle yeni bilgiler bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır.

2.4.5. Dinleme Süreleri

Dinleme, dinleyicinin gelişim düzeyi ile yakın ilişkilidir. İnsanın gelişim düzeyi arttıkça, dinlemenin süresi ve niteliği artar. Okulöncesi çocuğunun dinleme süresi ve anlatılanları anlama düzeyi azken; üniversite öğrencisinin dinleme süresi ve anlama düzeyi daha yüksektir (Başaran, 2005: 434).

Öğrenmenin gerçekleşmesi iyi dinlemeye bağlı olduğundan öğretmenlerin dinleme eğitimlerinde, öğrencilerin dinleme sürelerini dikkate almaları ve etkinlikleri bu sürelerle göre belirlemeleri önemlidir. Çünkü birey ne kadar dikkatli ve empatik dinlerse dinlesin, belirli bir zaman sonra fiziki yorgunlukla birlikte dinleme düzeyi, dikkate alma, daha sonra seçici dinleme ve en sonunda da önemsememe haline dönüşecektir (Umagan, 2007: 150).

Demirel (2004: 71) çocuklarda dinleme sürelerini ve bu sürelerde gösterebilecekleri yetenekleri aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

1. Birinci sınıfta 3–5 dakika; 2. ile 3. sınıflarda öğrenciler 5–10 dakika dinleyebilirler. Dinledikleri konunun en belirgin yönlerini kavrarlar.
2. 4–5. sınıf öğrencileri 15 ile 20 dakika dinleyebilirler, dinledikleri kuralları öğrenir, bunlar üzerinde soru soracak bir temele inebilirler.
3. 6–8. sınıf öğrencileri 30–40 dakika dinleyebilirler. Neden sonuç ilişkisini anlarlar, konunun önemini de kavrarlar.

Bu duruma göre lise çağına gelmiş olan gençler uzun bir dinleme yeteneği kazanmış olurlar.

Ünalın (2006: 58)'a göre öğrenciler 1. sınıfta 3–5 dakika, 2. sınıfta 5–8 dakika, 3. sınıfta 8–10 dakika, 4. sınıfta 10–15 dakika, 5. sınıfta 15–20 dakika, 6. sınıfta 20–25 dakika, 7. sınıfta 25–30 dakika, 8. sınıfta 30–35 dakika dinleyebilirler.

İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı'nda (MEB, 1998: 13) ise sınıflara göre dinleme süreleri şöyle belirtilmiştir: Öğrenciler, birinci sınıfta 3–5 dakika, ikinci sınıfta 5–8 dakika, üçüncü sınıfta 8–10 dakika, dördüncü sınıfta 10–15 dakika, beşinci sınıfta 15–20 dakika, altıncı sınıfta 20–25 dakika, yedinci sınıfta 25–30 dakika ve sekizinci sınıfta ise 30–35 dakika dinleyebilirler.

2.4.6. Dinleme Türleri

Kaynaklarda dinleme türleriyle ilgili çeşitli sınıflamalar yapılmaktadır. Bu kaynaklar incelendiğinde, türlerin aynı özelliğe sahip olsalar bile farklı isimlerle de adlandırıldıkları görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Eğitim Programı (MEB, 2006: 62–63)'nda aşağıdaki dinleme türlerinden bahsedilmektedir:

Katılımlı Dinleme: Dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar.

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

Not Alarak Dinleme/İzleme: Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır.

Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma): Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır.

Yaratıcı Dinleme/İzleme: Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir.

Seçici Dinleme/İzleme: Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir.

Eleştirel Dinleme/İzleme: Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktadır.

Yalçın (2002: 131–132–134–135) dinlemenin üç türünden bahsetmektedir. Bunlar:

1. Seçerek Dinleme: Beynimiz dışarıdan gelen seslerin hepsini değil, bir kısmını dinlemektedir. Seçerek dinleme, beynimizin bu çalışma biçimine paralel olarak yapılan dinlemedir. Yani, bir insanın ne aradığını bilmesi ve ona göre dinlemesidir. Bu tür dinleme, hızlı konuşmaları tam olarak anlayabilmek, tartışmalarda konuşmacının söylediklerinin özünü yakalayabilmek için yapılan çalışmadır.

2. Katılımlı Dinleme: Katılımlı dinleme, karşımızdaki insana, onu dinlediğimizi hissettirmeye dayanan bir dinleme türüdür. Dinleyenin, konuşmacıya dinlediklerini yansıtması ve böylece konuşmacıya dinlediğini göstermesiyle oluşan psikolojik bir rahatlama sağlama durumudur. Batı ülkelerinde bu dinleme türü sözlü iletişim kurmanın temeli olarak kabul edilmektedir. Katılımlı dinleme, günlük yaşantımızın her aşamasında geçerliliğini sürdüren bir dinleme türüdür; anne-baba ile çocuk arasındaki konuşma, amir ile memur arasındaki konuşma, samimi bir arkadaşla konuşma gibi...

3. Eleştirel Dinleme: Çağımız bilimlerinden biri kabul edilen eleştirel düşünmenin en önemli unsurlarından biri eleştirel dinlemedir. Eleştirel dinleme, dinlediğimiz şeyin doğru olup olmadığını belirlemektir. Eleştirel dinlemede dinleyici, dinlediği her şey için bazı sorular sorma alışkanlığı kazanmalıdır. Konuşmacının anlattıklarının hızla analizi yapılarak; sunduğu bilginin kendi kişisel yorumu mu olduğu, gözlemlerine mi dayandığı veya belirli bir kaynaktan mı aldığının ortaya konulması gerekmektedir.

Tidyman ve Butterfield (1959) yedi tür dinlemeden söz etmektedirler (Akt. Doğan, 2007: 35–36):

- 1. Basit Dinleme:** Telefon konuşmaları, arkadaşlarla konuşma vb. dinlemeler.
- 2. Ayırt Edici Dinleme:** Trafikteki sesleri, hayvan seslerini ayırt etmek; bir şeyi vurgularken öğretmenin sesinde meydana gelen değişimleri fark etmek için dinleme.
- 3. Rahatlama İçin Dinleme:** Şiir, hikâye, çeşitli ses kayıtları dinleme.
- 4. Bilgi İçin Dinleme:** Anonlar, düşünceleri listelemek için dinleme.
- 5. Fikirleri Düzenleme İçin Dinleme:** Farklı kaynaklardan bilgileri düzenleme; bulgular üzerinde tartışma ve bunları özetlemek için dinleme.
- 6. Eleştirel Dinleme:** Bir tartışmada, toplantıda konuşmacının amacını analiz etmek; önyargıları, duyguları, propaganda vb. fark etmek için dinleme.

7. Yaratıcı Dinleme: Hoşlanılan müzik, drama vb. dinleme ve düşüncelerini, hislerini kendi kelimeleriyle ifade etmek için dinleme.

Kantemir (1997: 18–19)’e göre de bir tek dinleme tarzı yoktur. Konuşanın kişiliğine, konuya, fiziki şartlara, dinleyenlerin ilgilerine ve içinde buldukları psikolojik durumlara göre, dinleme, türlü özellikler gösterir. Bu özellikleri göz önünde tutarak Kantemir, dinleme türlerini aşağıdaki şekilde bölmüştür:

1. Gönüllü veya Gönülsüz (İstekli veya İsteksiz) Dinleme: İçten gelmeyen bir dinleme ile isteyerek dinleme arasında büyük bir fark vardır. Dinleyici, bir dış baskının veya korkunun zoruyla dinliyorsa ortada sadece fiziki anlamda bir işitme vuku buluyor demektir. Şüphesiz, bu tür dinlemenin hiçbir eğitsel değeri ve yetiştirici bir yönü yoktur.

2. Rasgele veya Maksatlı Dinleme: Rasgele dinlemekle, gönülsüz dinlemek ve dinlememek arasında hemen hemen hiçbir fark yoktur. Öğrencilere, maksatlı dinleme alışkanlığı vermek, bunun için de onların ilgi, merak ve problemlerinden hareket etmeye çalışmak doğru olur.

3. Disiplin veya Değişikliğe Dayanan Dinleme: Bazı dinleyiciler konuyu sonuna kadar dikkatle dinlemek için iradelerini seferber ederler. Her türlü psikolojik ve fiziki engel karşısında muhakkak dinlemeyi amaç edinirler. Böyle bir tutum, iyi bir dinleyici olmanın vazgeçilmez şartlarından biridir. Öğrencilere bu alışkanlığı kazandırmaya çalışmak gerekir.

4. Eleştirici veya Eleştirici Olmayan Dinleme: Eleştirici bir dinleyici, daima uyanık ve dikkatlidir. Konuşan kimsenin düşüncelerini veya sunulan programın bildirisini objektif bir tarzda değerlendirmeye çalışır. Eleştirici olmayan bir dinleyici ise çok kez söylenenlerin tümünü mutlak doğru veya gerçek olarak kabul eder ya da hiçbirini benimsememe gibi bir eğilim gösterir.

5. Sempati veya Antipati ile Dinleme: Bazı dinleyiciler konuşmacıyı veya sunulan sözlü eseri sempati ile izlerler; bakış ve tavırlarıyla iyi niyetlerini belli ederler. Antipati duygusunun etkisinde kalan dinleyiciler ise hem konuşmacıya, hem konuya, hem esere karşı olumsuz bir tavır takınırlar.

Umagan (2007: 152–153–154) dinleme türlerini etkili ve etkisiz ana başlıkları altında ve birkaç alt başlık halinde toplamaktadır:

I- Etkili Dinleme Türleri: Karşı tarafın söylediklerini anlamak için bireyin herhangi bir çaba sarf etmesi etkili dinleme türüne girmektedir.

- 1. Gönüllü Dinleme:** İnsanların hiçbir tepkiye maruz kalmadan kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları dinleme türüdür.
- 2. Stratejik Dinleme:** Dinleyicinin, konuşmanın ana fikri ile teması arasındaki bağlantıyı kurmaya çalıştığı dinleme türüdür.
- 3. Amaçlı Dinleme:** Bilgiyi kaynağından almak, bilgi sahibi ile yüz yüze görüşmek için yapılan dinlemedir.
- 4. Haz Almak İçin Dinleme:** Bilgi yoğunluğunun olmadığı, estetik kaygının ön plana çıktığı dinleme türüdür.
- 5. Eleştirel Dinleme:** Dinlediklerinin doğruluğunu kontrol etme çabası ile yapılan dinleme türüdür.

II- Etkisiz Dinleme Türleri: Dinleyicide motivasyonun tam sağlanamadığı, dinleyicinin zamanı doldurmak amacı ile dinlemek zorunda kaldığı etkinlik türleridir.

- 1. Gönülsüz Dinleme:** Derse ya da konuya ilgi duymayan; ama o etkinliğe de katılmak zorunda kalan kişilerin sergilemiş oldukları bir dinleme türüdür.
- 2. Antipatik Dinleme:** Dinleyicilerin konuşmacıya önyargılı yaklaşımları, konuşmacının bütün hareketlerinden olumsuz anlam çıkarmaya çalıştıkları dinleme türüdür.
- 3. Yüzeysel Dinleme:** Durumu idare eder vaziyette dinleme eylemini gerçekleştirerek konunun derinlemesine anlamlandırılmasının yapılmadığı bir dinleme türüdür.
- 4. Görünüşte Dinleme:** Dinleyicinin dinleme etkinliği yaptığı görülse bile, dinleyici konuşmacının elbisesine, duruşuna veya başka noktalara odaklaşarak tamamen konu ile bağlantısını koparmasıdır.

Güneş (2007: 92–93)'e göre de dinlemenin çeşitli türleri vardır. Türkçe öğretiminde ele alınan dinleme türleri aşağıda verilmektedir:

1. Metni Takip Ederek Dinleme: Öğretmen veya öğrenci tarafından yapılan örnek okumaların, izlenmesi amacıyla yapılan dinleme türüdür. İlköğretimin başında temel dil becerilerini geliştirmek için kullanılan dinlemedir.

2. Sorgulayıcı Dinleme: Bir konuşmada ifade edilen görüşlerin nedenleri ile öne sürülen gerekçelerin tutarlı olma durumunu sorgulayarak dinlemedir.

3. Yaratıcı Dinleme: Yaratıcı dinleme, iyi bilinen, anlaşılabilir ve yorumlanan öğelerden hareket ederek yeni sonuçlar bulmak, bir soruna çözüm bulmak vb. çalışmalarını içermektedir.

4. Pasif Dinleme: En kolay dinleme türüdür. Dikkatli bir suskunluğu ve çok az cevap vermeyi içerir. Yani bu dinleme türünde dinleyicinin katılımı çok azdır.

5. Katılımlı Dinleme: Buna aktif dinleme de denilmektedir. Aktif dinleme, dinleyeceğinizi grup veya konuşmalara istekli olarak yoğunlaşmak ve ne demek istediklerini anlamaya çalışmaktır.

6. Not Alarak Dinleme: Dinleme sürecinde önemli bilgileri not alma işlemini kapsamaktadır.

Sonuç olarak, dinleme türleri çeşitli biçimlerde gruplandırılmaktadır. Bunlar dinleme amacına, yöntemine, sürecine ve düzeyine göre kullanılmakta ve farklı becerileri gerektirmektedir. Tüm bu dinleme türlerinden en verimli olanı, dinleyenin sürekli olarak geribildirim sürecini kullandığı etkin (aktif, katılımlı, iletişimli, yansıtıcı) dinlemedir.

Etkin dinlemede alıcı, duyduğunu geri ileterek göndericiyi doğru anladığını ve söyleneni işittiğini gösterir. Etkin dinleme sessizlik değildir. Alıcının çözümleme işleminin sonucunu kendi kelimeleriyle geri iletmesidir. Etkin dinleme, yanlış anlama ve anlaşılmalardan ortadan kaldırmaktadır (Gordon, 1998: 42–43–45–46).

Devito (1995)'ya göre etkin dinlemenin yararları şunlardır:

1. Etkin dinleme, konuşan kişinin anlatmak istediğinin ne kadar doğru anlaşıldığının kontrol edilmesine yardım eder, anlamı konuşmacıya geri yansıtarak, ona, algıları doğrulama, açıklama ya da düzeltme fırsatı verir ve bu sayede, daha sonraki mesajların konuyla ilgili ve anlamlı olma şansı artmaktadır.

2. Etkin dinlemeyle, konuşan kişinin duygularının kabul edildiği ifade edilmektedir. Etkin dinleyici, konuşan kişiyi kabul etmekte ve duygularına karşı gelmemektedir; bunun yerine, anladığını empatik bir şekilde tekrar yansıtmaktadır (Akt. Cihangir, 2004: 241).

Gordon (1998: 46–47) ise, etkin dinlemenin yararlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Etkin dinleme bireylerin bastırarak ya da unutarak kendilerine acı veren duygularından kurtulabilmelerine yardımcı olmaktadır.

2. Çocukların olumsuz duygulardan korkmamalarına yardım etmektedir.

3. Etkin dinleme, kişilerin sıcak ilişkiler geliştirmesine yardım etmektedir. Özellikle çocukların dinleyen ya da konuşana daha çok yaklaşıp, ona sıcak duygular beslemesine yardımcı olmaktadır.

4. Etkin dinleme çocuğun kendi kendine düşünerek, sorununa kendi çözümünü bulmasına yardım etmektedir.

Görüldüğü gibi etkin dinleme, kişilerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamalarını ve bireylerin yaşadıkları sorunlarını çözmelerini sağlamaktadır. Ayrıca etkin dinleme, konuşan kişinin anlaşıldığını hissetmesini sağladığından, kişiler arasında sıcak bir ilişkinin kurulmasına yardım etmektedir. Etkin dinlemeyle konuşan kişi, duygu ve düşüncelerini daha fazla incelemeye teşvik edilmektedir. Etkin dinleme yanıtı, konuşan kişiye duygularını savunma zorunda kalmadan, tekrar gözden geçirme fırsatını vermektedir. Etkin dinleme, anlamlı ve karşılıklı anlamaya dayanan bir iletişim sürecine zemin hazırlamaktadır (Cihangir, 2004: 241–242).

2.4.7. Dinleme Eğitimi

Dilin dört temel öğrenme alanı (okuma, dinleme, konuşma, yazma) içinde en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Ancak dinleme becerisinin eğitimi diğer üçüne göre daha az önemsenir. Bu, batılı ülkelerin eğitim sistemlerinde de böyledir. Bu yanlışlığın temel sebebi, dinleme becerisini doğuştan kazandığımız düşüncesidir. Oysa son yıllarda yapılan araştırmalar, günlük hayatta iletişim konusunda karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığının kazanılmamasının geldiğini göstermektedir (Yalçın, 2002: 123).

Şekil 3. Dinleme Öğretimine Verilen Önem

	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Öğrenilen	<i>birinci</i>	<i>ikinci</i>	<i>üçüncü</i>	<i>dördüncü</i>
Kullanılan	<i>En Çok (%45)</i>	<i>Çok (%30)</i>	<i>Az (%16)</i>	<i>En Az (%9)</i>
Öğretilen	<i>En Az</i>	<i>Az</i>	<i>Çok</i>	<i>En Çok</i>

Yukarıdaki tablodan da görüleceği gibi ilk öğrenilen ve en çok kullanılan beceri olmasına rağmen eğitim-öğretimi en az yapılan beceri dinlemedir. Oysa “ortalama zekâya sahip öğrenciler arasında, öğrencinin dinleme yeteneğiyle başarı derecesi arasındaki ilişki, bir kişinin zekâ düzeyiyle o kişinin başarı derecesi arasındaki ilişkiden daha yüksektir” (Şahin ve Aydın, 2009: 454).

Bireyler dinleme beceri ve alışkanlığını bebeklikten zorunlu öğretimin başlangıcına kadar genellikle gelişigüzel kültürlenme sürecinde kendiliğinden edinmektedirler. Ancak bu düzeydeki öğrenmeleri bireyin, dinlediklerini tam ve eksiksiz anlaması, ayırt etmesi ve değerlendirmesi için yeterli olamaz. Bazı insanlar doğuştan iyi dinleyici olsalar da bunların sayısı azdır (Yangın, 1999: 33).

Yaşamın her alanındaki ilişkileri (okul, iş, toplumsal ilişkiler vb.) kuşatan dinleme beceri ve alışkanlığı okulöncesi dönemde de kendiliğinden doğal biçimde edinilir. Ancak, edinilen bu beceriler öğrencileri, dinlediklerini anlayan, ayıran, değerlendiren kişiler haline getirmez. Bu nedenle öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götüreceği beceri ve alışkanlıkların kazandırılması gerekir (Sever, 2004: 11).

Bireysel ve toplumsal yaşamda okuma, konuşma, dinleme eşdeğerde önem taşırlar. Konuşma, okuma ve dinleme iletişim sürecinin birbirini tamamlayan yönleridir. İletişim sürecinde kişiler kimi zaman konuşan, kimi zaman okuyan, kimi zaman dinleyen durumundadır. Bu nedenle kişilerin iyi okuma, iyi konuşma ve iyi dinleme niteliklerini kazanmaları gerekir. Düşünme, anlama, anlamlandırma, değerlendirme, kıyaslama, ayırt etme yetenekleri, belli ölçüde gelişmiş, geliştirilmiş bir dinleme yeteneğine bağlıdır (Koç, Müftüoğlu vd, 1998: 55).

Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir. Alıcının iletilenlerden hareketle yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimiyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirir (Sever, 2004: 10–11).

Dinleme süreci, iletişim sürecinin çok önemli bir parçasıdır ve iletişim, çocukların gördükleri örneklerle pekişmektedir. İlk yıllarda çocuklar zamanlarının çoğunu anne ve babalarıyla geçirirler. Bundan dolayı, çocukların iletişim becerilerini yapılandırmada anne ve babalara da önemli görevler düşmektedir. Bu görevler şu şekilde ifade edilebilir (Yangın, 1999: 29–32–33):

1. İlgili ve dikkatli olmalıyız. Çocuklar konuşurken telefon, gazete, televizyon vb. şeylerle uğraşmaktan vazgeçmeliyiz. Onlar anne ve babalarının ilgili olup olmadıklarını anlayabilirler. Çocuğa, gerçekten dinlediğimizi göstermek için onun gözlerine bakmalıyız.

2. Çocukları konuşmaya cesaretlendirmeliyiz. Bazı çocuklar konuşmak için bir başlangıca ihtiyaç duyarlar. Ondan okuldaki gününü anlatmasını isteyebiliriz. Çocuklar, karşısındakiler anlattıklarını önemli bulduklarında, konuşmaya daha hevesli olurlar.

3. Onları çok zamanımız varmış gibi, sabırla dinlememiz gerekir. Konuştukları yanlış da olsa, sözlerini kesmemeliyiz.

Çocuklarına iyi birer dinleyici olarak örnek olamayan, çocuklarını dinlemeyen anne babalar çocuklarına dinleme alışkanlığı kazandıramazlar. Çocukları dinlemek, onlara birçok yönden fayda sağlayacaktır. Dinlemenin çocuğa sağlayacağı faydalar şunlardır (Navaro, 2003: 145–146):

1. Konuşma yeteneği artar, kendisini daha iyi ifade etmesini öğrenir, kelime bilgisi zenginleşir.
2. Bir derdi varsa, bunu davranışla göstermek yerine (saldırganlık, hırçınlık, ağlamak, içine kapanmak gibi) sözle ifade ederek rahatlar, bu da hırçınlaşmasına, içine kapanıp üzülmesine, daha ileride derslerini ve sosyal hayatını olumsuz etkilemesine engel olabilir.
3. Anlaşıldığını hisseden çocuk, kendini daha huzurlu ve rahat hisseder, bu da çocuğun kişisel ve sosyal gelişimine yardımcı olur. Çocuğun kendine güveni artar.
4. Çocuk ile anne veya baba arasında bir yakınlık doğar, çocuk onlara danışır ve diyalog kurar.
5. Söyledikleri dinlenen çocuk da, anne babasının sözünü dinlemeye başlar.

Dinlemenin, okuma yazma gibi bir okul konusu olmadığını, bunun kendiliğinden oluştuğunu düşünen pek çok insan olsa da yapılan araştırmalar, dinlediğini anlama konusunda doğrudan eğitim verilen öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır (Yangın, 1999: 33).

Dinleme eğitimi çok küçük yaşlarda başlatılmalıdır. Bu eğitim anaokullarında başlamalı ve her kademedeki öğretim kurumlarında da sürdürülmelidir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları henüz yeterli sayıya ulaşmamıştır. Buna karşılık ilköğretimdeki okullaşmamız tamamlanmış sayılır. Öyleyse ilköğretimin birinci sınıfında dinleme eğitimi başlatılmalıdır. Okumaya hazırlık devresinde öğrencilere işittiğini ayırt etme becerisini geliştirecek bazı alıştırmalarla ilk dinleme alışkanlıkları kazandırılabilir. Öğretmenin, çocukların yaş ve ilgi seviyelerine uygun hikâyeleri yüksek sesle okuması, okunanlar üzerinde konuşulması, basit dramatizasyon faaliyetleri, çocuklarımızın çok erken yaşlarda dinleme becerisi kazanmalarına yardımcı olacaktır (Özbay, 2001: 14).

Dinleme alışkanlığı kazandırmak için ilk başvurulacak yol, öğrencilerin çevrelerindeki seslere dikkatlerini çekmektir. Çocukların çevrelerindeki sesler:

1. Doğada duyulan sesler. (Kuş sesi, su sesi, gök gürültüsü vb.)
2. Büyük şehirlerde taşıtların, fabrikaların çıkardıkları sesler.
3. İnsanların, hayvanların çıkardıkları sesler. (Ayak sesi, gülme, ağlama sesleri vb.)
4. Bir şeye vurulduğu veya bir şeyin düştüğü zaman çıkardığı sesler. (Cam kırılması, teneke devrilmesi, varil yuvarlanması vb.)

Birinci sınıfta, öğrencilerin bu sesleri taklit ederek çıkarmaları veya bir şeyin sesini gözler kapalı iken dinleyerek bunun ne sesi olduğunu söylemeleri istenebilir. Bu çeşit çalışmalarla, çocukların birbirinden farklı sesleri ayırabilmeleri sağlanır, sesleri dinleme merakı uyandırılır (Öz, 2011: 156).

Küçük yaşlarda başlayan dinleme eğitimi, kişinin tüm öğrenim dönemlerini kapsayan bir süreçtir. Öğrencinin anaokulu, ilköğretim yıllarında kazandığı dinleme alışkanlığı lise düzeyinde verilecek yeni bilgilerin ve yaptırılacak yeni uygulamaların yardımıyla daha da artırılmalı ve iyi bir dinleme alışkanlığı onun artık belirgin kişilik özelliklerinden biri olmalıdır (Yılmaz, 2007: 50).

İlköğretim okullarındaki dinleme eğitiminin amaçlarını Demirel (1999: 33–34) aşağıdaki şekilde ortaya koymaktadır:

1. Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için dinleyebilme,
2. Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme,
3. Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme,
4. Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme,
5. Boş zamanlarında müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,
6. Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
7. Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,
8. Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilme için tarafsız olabilme,
9. Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yaralı yönlerini seçebilme,
10. Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme,
11. Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirebilmedir.

Koç, Müftüoğlu vd. (1998: 57), dinleme öğretiminin amaçlarını, ne dinlediğini, neden dinlediğini bilen; dikkatini anlatılan, konuşulan, okunan üzerinde toplayabilen; anlatılanı, konuşulanı, okunanı, anlayıp anlamadığını araştıran, anlamak için çaba gösteren ve değerlendirebilen öğrenciler yetiştirebilmektir diye özetlemektedir.

Güneş (2007: 76) dinleme öğretiminin amaçlarını genel olarak şöyle sıralamaktadır:

1. Dil Becerilerini Geliştirme: Dinleme öğretiminin en önemli amacı dil becerilerini geliştirmektir. Dinleme becerilerini geliştirmek konuşma, okuma, yazma gibi diğer becerilerin de gelişmesine katkı sağlamaktadır.

2. İletişim Becerilerini Geliştirme: Dinleme, sözlü iletişim becerilerinin en önemli ögesidir. Bu nedenle bireyin etkili bir iletişimci olması, dinleme becerilerini geliştirmesine bağlıdır.

3. Öğrenme ve Anlama Becerilerini Geliştirme: Dinleme, bireyin çevresindekileri anlaması, izlemesi ve kontrol etmesini sağlar. Bu durum bireyin öğrenmesini geliştirir.

4. Zihinsel Becerileri Geliştirme: Dinleme; düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözmeye, değerlendirme vb. zihinsel becerileri geliştirmeye yardımcı eder.

5. Sosyal Becerileri Geliştirme: Dinleme aracılığıyla birey kendini çevreleyen durumlarla etkileşir, içine girer ve onları anlar. Böylece birey başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, iş birliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme becerilerini geliştirir.

6. Zihinsel Bağımsızlık Becerilerini Geliştirme: Birey, dinleme yoluyla karar verme ve seçme, amaçlarını gerçekleştirme, ihtiyaçlarını ve haklarını takip etme becerilerini daha kolay geliştirmektedir.

Dinleme etkinliklerinde öğrencilere kazandırılacak becerileri Yılmaz (2007: 57–58) aşağıdaki gibi aşamalandırmıştır:

1. Hazırlık: Öğrencilere dinleme alanında kazandırılacak becerilerin başında zihinsel hazırlık gelmektedir. Öğrencinin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu çalışmalar öğrencinin hem dinlediklerini anlamasını, yorumlamasını, zihninde yapılandırmasını hem de zihinsel becerilerini geliştirmesini kolaylaştırıcı olmaktadır. Bunun için öğrencilere çeşitli sorular sorulmakta ve dinleme amacı ile yöntemini belirlemesine yardımcı olunmaktadır.

2. Anlama: İkinci aşama anlama sürecidir. Bu süreçte dinleyici alınan bilgileri zihinsel işleme tabi tutmaktadır. Burada dinleyici etkin olarak bilgiyi seçer ve organize eder.

3. Değerlendirme: Üçüncü aşama ise değerlendirme sürecidir. Burada dinleyici mesajı (dinlediklerini) kendi düşünce ve inançları açısından değerlendirir. Mesajın doğruluğunu sorgular ve geliştirebilecek yollar üzerinde düşünür.

Dinleme eğitiminde en önemli faktör elbette ki öğretmendir. Öğrencilerini iyi birer dinleyici olarak yetiştirmeye çalışan öğretmenin bizzat kendisi iyi bir dinleyici olmalıdır. Eğer öğretmen, ders içi ve ders dışı çalışmalarında, resmi ve özel temaslarında öğrencilerine dinleme konusunda iyi birer örnek olamıyorsa yetiştirdiği çocuklarda istenilen dinleme zevk, alışkanlık ve maharetlerini kolayca geliştiremez (Kantemir, 1997: 19).

Demirel (1999: 35)'e göre öğretmenlerin iyi birer dinleyici yetiştirmeleri konusunda göz önünde bulundurmaları gereken dinleme ilkeleri aşağıdadır:

1. Dinleme eğitimi küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır. Öğretmenin yüksek sesle çocukların ilgi ve anlayış seviyelerine uygun öyküler okuması, okunan öyküler üzerinde konuşulması ve dramatizasyon etkinlikleri öğrencilerin daha erken yaşlarda dinlemeye karşı bir yatkınlık göstermelerini sağlar.

2. Dinleme eğitimi için programın ve okulun her türlü olanaklarından yararlanılmalıdır. Özellikle müzik ve konferans dinleme, film ve piyes seyretme, eğitsel kollarla görev alma gibi öğrencilere dinleme zevk ve alışkanlığı kazandırma bakımından çok önemlidir.

3. Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesinde öğretmen de iyi bir dinleyici olmalıdır.

4. Dinleme eğitiminde kasetçalar, TV, video gibi modern öğretim araçlarından da yararlanılmalıdır.

5. Dinleme eğitimindeki başarı, kullanılan öğretim yöntemlerinin içeriğine bağlıdır.

Sonuç olarak dinleme eğitiminde; doğumdan ölüme kadar en önemli dinleme tutum ve davranışlarının belirlenmesi; bu tutum ve davranışların geliştirilmesinde, eğitiminde ne tür etkinliklerin kullanılabileceğinin ortaya konması; bu kapsamda 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: 266).

2.4.8. Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları

Dinleme becerisi diğer becerilerden farklı olarak çok erken yaşlardan itibaren gelişmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalara göre çocuğun, hamileliğin son iki ayında bazı sesleri işitmeye başladığı ortaya çıkmıştır. Dinleme becerisinin gelişmesi, algılama gücünün gelişmesine paralel olarak 16 yaşına kadar sürer. Küçük yaşlardan itibaren daha çok çevresinde seçtiği sesler duygularına, tutkularına, hayal gücüne dayalı algıladığı seslerdir. Bu zamanla ergenlik çağına doğru biçim değiştirerek ayrıntılara, mantık ilgilerine, sesler arasındaki düzenliliğe, anlam ve mantık dokusuna dayalı bir dinlemeye doğru gider. Kendi düşüncelerini katarak ve eleştirerek dinleyebilme becerisini çocuk ileri yaşlara doğru gerçekleştirebilir (Yalçın, 2002: 124–125).

Dinleme becerisi diğer dil becerileri olan, okuma, yazma ve konuşma gibi geliştirilebilir bir beceridir. Dinleme becerisinin gelişiminde ilk iş aileye düşmektedir. Daha sonra ise okulöncesi eğitim ve ilköğretim aşamalarında, dinleme becerisi gelişimi devam ettirilmelidir (Çelebi, 2008: 18).

Dinleme eğitimi, çok küçük yaşlardan itibaren sistematik ve planlı bir biçimde yapılarak geliştirilmelidir. Temel eğitimin birinci aşamasında, çocuğa dinlediklerini doğru kavrama bilincinin kazandırılması gerekir. Çocuğun dinlediklerinin ne kadarını doğru kavradığı, ne kadarını kavrayamadığı ve bunun nedenlerinin bilinmesi hususunda kendisine yardımcı olunmalıdır. Öğretmenin yapacağı dinleme eğitiminin temeli bu ilke üzerine kurulmalıdır (Yalçın, 2002: 129).

Anlama becerilerinden biri olan dinleme, her sınıf seviyesi için ayrı bir öneme sahiptir. İlköğretim birinci sınıfta sesleri dinleyerek öğrenmeye başlayan öğrenci, üst sınıfların her basamağında bu becerisini geliştirmelidir. İlköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıfa geldiğinde ise düzeyine uygun ortalama 30–40 dakikalık bir konuşmayı, bir semineri, bir konferansı vb. rahatlıkla dinleyip anlayabilmelidir. Dinleme ve anlama eğitiminin gerekliliği sadece Türkçe dersi için söz konusu değildir. Bir bireyin anlama becerisinin geliştirilmesi, diğer dersler için de önemlidir. Bir problemin veya deneyin en kısa sürede anlaşılabilmesi, o bireyin anlama becerisi ile yakından ilgilidir. Anlama becerisinin geliştirilmesi ise büyük oranda Türkçe derslerinin kapsamı içine girmektedir (Özbay, 2008: 6).

Türkçe dersinin önceliği olan çalışma tarzı dinlemedir. İnsan dili önce çevresindekileri dinleyerek edindiği için, bu doğal yola uygun olarak okulda da öğrencilerin karşısına çıkartılacak ilk çalışma tarzı dinlemedir. Bu, ilköğretim okullarının bütün sınıflarının genel kuralıdır. Çünkü dinleme, sınıf içi çalışmaların doğal bir akışı içerisinde gerçekleştirilen önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin birbirlerini dinlemesi, öğretmenlerini dinlemesi ve özellikle de öğretmenin öğrencisini, ona değer verdiğini gösterecek tarzda dinlemesi böyle bir eğitimin kalıcı olması için şarttır. Sanıldığı aksine dinleme becerisi de sınıf içerisinde alınan eğitimle gerçekleştirilmektedir (Cemiloğlu, 2001: 87)

Çocukların dinleme becerisini geliştirmede çok basit ve somut kurallardan başlanmalıdır. İlk sınıflarda çocuklara, önce izleme ve dinlemenin ön koşulu olan “uygun oturma” alışkanlığı öğretilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere çeşitli fırsatlardan yararlanılarak sistemli çalışmalarla dikkate bağlı birtakım beceri ve alışkanlıklar kazandırılabilir. Bu beceri ve alışkanlıklarla ilkokulu bitiren bir öğrenci, bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde, görgü kurallarına uyarak dinleyebilmelidir. Çocukların dinleme becerisini geliştirmede ön koşul, yapılacak etkinliklerde çocukların istekleri ya da ilgi duydukları konuları, masal ve öyküleri bulup sınıfa getirmektir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 46–48).

Okulda dinleme çalışmalarının faydalı olması için yerine getirilmesi gereken bazı ön şartlar vardır. Bunlar: Hazır bulunuşluk, dikkat ve öğretmenin rehberliğidir. Derse başlamadan evvel özellikle öğrencilerin dinlemeye hazır bulunmaları sağlanmalıdır. Her öğretmen kendisine has bir üslupla (konuyla ilgili bir soru, fıkra vb.) bunu yapabilir. Öğrencilerin derse, konuya dikkatini toplamak da iyi bir dinlemenin ön şartıdır. Dikkati dağınık bir öğrencinin dinlediğini anlaması zordur. Öğrencilerin dinledikleri kişi veya materyali görmesi, ortamda sessizliğin olması ve hepsinden önemlisi öğretmenin iyi bir dinleyici olarak rehber olması dinleme eğitiminin vazgeçilmez ön şartlarıdır (Umagan, 2007: 155).

İlköğretimde, birinci sınıftan başlayarak öğrencilere dinleme beceri ve alışkanlığı kazandırma sürecinin temel ilkesi, bu becerinin edinilmesine yönelik çalışmaların diğer dilsel becerilerin (konuşma, okuma, yazma) kazandırılması etkinlikleriyle bütünleştirilmesi olmalıdır (Sever, 2004: 11).

Güneş (2007: 87–89–90)’e göre dinleme becerilerini geliştirme beş aşamada gerçekleştirilmektedir. Bunlar dinleme süreçlerine göre dinleme öncesi, dinleme ve dinleme sonrası başlıkları altında aşağıda verilmiştir:

I. Dinleme Öncesi Aşaması: Dinleme öncesi süreç dinlemeye hazırlık çalışmalarını içermektedir. Bu çalışmaların ayrıntıları aşağıda açıklanmaktadır.

1. Ön Hazırlık: Öğrencilerin dinleme ile ilgili etkinliklere başlamadan önce yaptığı genel hazırlıkları içermektedir. Bunlar öğrencinin araç-gerecini hazırlaması, materyal seçmesi, oturacağı yeri belirlemesi vb. kapsamaktadır.

2. Zihinsel Hazırlık: Bu hazırlığı gerçekleştirmek için ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları yaptırılmaktadır.

II. Dinleme Aşaması: Dinleme sürecinde dinlemeyi anlama, bilgiyi zihinde yapılandırma ve uygulama çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar aşağıda sırayla açıklanmaktadır.

1. Sözlü Anlama: Seçilen amaç, yöntem ve tekniklere göre dinleme çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Metni dinledikten sonra öğrencilerden kendilerine ilginç gelen bir bölümü nedenleriyle birlikte anlatmaları, zihinlerinde canlandırarak görselleştirmeleri istenmelidir. Metnin türüne göre hikâye haritası, duygusal, abartılı sözler, gerçek ve hayal ürünü olanları belirleme, karşılaştırmalar yapma, varlıkları, olayları sınıflama, metne uygun başlıklar buldurma gibi çalışmalar yapılabilir.

2. Zihinde Yapılandırma: Konuşmanın konusunu belirleme, konuşmacının hareket ettiği noktaları belirleme, ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri bulma, konuşmacının amacını yorumlama, bilgileri sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, düzenleme, bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihninde düzenleme, anahtar kelimeleri kullanma, karşılaştırmaları ve örnekleri kullanma, ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma vb. çalışmalar yapılabilir.

3. Bilgiyi Uygulama: Bilginin aktarılması ve kalıcılığının sağlanması için öğrencinin öğrendiklerine ilişkin kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermesi, ortaya konulan sorunları belirlemesi ve onlara farklı çözümler bulması, metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemesi, verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgulaması, öğrendikleriyle ilgili çıkarımlar yapması, eksik bırakılan metni tamamlaması, kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri, reklâmları vb. sorgulaması, çevresindeki sosyal olayları anlamlandırması ve yorumlaması vb. çalışmalar yaptırılmalıdır.

III. Dinleme Sonrası Aşaması: Dinleme sonrası yapılacak çalışmalar büyük oranda değerlendirme çalışmaları olmaktadır. Konuşmada aktarılan bilgileri değerlendirme, konuşma biçimini ve içeriğini değerlendirme, nedenleri, sorunları ve bakış açılarını değerlendirme, sözel ve sözel olmayan ipuçlarını değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme vb. çalışmalar yapılmalıdır.

Ünalın (2006: 57–58) dinleme etkinliklerini, “Dinleme Öncesinde Yapılacak Etkinlikler” ve “Dinleme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler” olarak ikiye ayırmaktadır:

I. Dinleme Öncesinde Yapılacak Etkinlikler: Dinleme öncesinde öğretmen, öğrencilerin anlatılanları kolayca anlaması için aşağıdaki etkinlikleri yaptırabilir:

1. Görsel araçlardan yararlanarak metnin konusunu sezdirebilir.
2. Metnin başlığını söyleme, metinle ilgili resimler gösterme gibi ipuçları vererek öğrencilerden konuyu kestirmelerini isteyebilir.
3. Öğrencilere, dinlemenin sonunda kendilerine sorular soracağını ya da soruları vererek bunları cevaplamalarını isteyeceğini bildirebilir.

Dinleme-anlama çalışmalarında seçilen metnin daha önceden okunmamış olması gerekmektedir. Dinleme-anlama etkileşimini sağlayabilmek için metinler 1–5. sınıflarda iki, üç kez; 6–8. sınıflarda ise kısa metinler iki, uzun metinler bir kez tümüyle dinletilmelidir. Dinleme sonrasında dinlemenin gerçekleşip gerçekleşmediği çeşitli etkinliklerle ölçülmelidir.

II. Dinleme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler: Dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla uygun zaman ve ortamlarda aşağıdaki etkinlikler yaptırılabilir:

1. Dinleme becerisi edinmenin günlük hayattaki önemi konusunda öğrencilerin tartışmaları sağlanabilir.
2. İçinde bazı dil bilgisi ya da anlam yanlışları bulunan cümleler okunarak, bu cümlelerdeki yanlışlar buldurulabilir.
3. Dinlenen haber ya da açıklama yazıları ile bunlara ek olarak 6–8. sınıflarda düşünce yazılarının içeriğiyle ilgili soruları cevaplamaları istenebilir.
4. Radyo ve televizyondan günlük haberlerin dinlenmesi/izlenmesi istenebilir.
5. Radyo ve televizyondaki oyun, konuşma, görüşme vb. dinlemeleri/izlemeleri sağlanabilir.
6. Dinledikleri konferans veya toplantıları değerlendirmeleri sağlanabilir.
7. Müzik dinlettirilip, sinema filmi ve oyun izlettirip bu dinleyip izledikleri müzik, film ve oyunlar hakkında konuşmaları sağlanabilir.
8. Kasetçalar, video vb. eğitim araçlarından yararlanılması sağlanabilir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi ile sınıf içinde izlenen öğretim metot ve teknikleri arasında büyük bir ilişki vardır. Küme çalışmalarına, sınıf tartışmalarına, dramatizasyona ve öğretmenin kısa açıklamalarına imkân veren bir öğrenme ortamı içerisinde öğrencilerin eline hem konuşma hem de dinleme için sayısız fırsatlar geçecektir. Organizasyon ve liderlik alanlarında yeterli bir öğretmenin rehberliği altında her ders saati, yalnız öğretmeni değil, arkadaşlarını da dinleyen başka öğrencilere de yararlı ve zevkli tecrübeler kazandırabilir. Böylece dinleme bütün kurallarıyla tıpkı konuşma gibi sınıf içi çalışmaların doğal bir parçası haline gelebilir. Ayrıca öğretmenler, ders dışı faaliyetler çerçevesinde de çocukların dinleme becerilerini geliştirici fırsatlardan yararlanabilirler. Film veya tiyatro seyrettirme, eğitsel kollarda görev verme, konferanslara katılma vb. (Kantemir, 1997: 20; Özbay, 2001: 14).

Dinleme becerisinin eğitimiyle ilgili etkinlikler uygulanmadan önce öğrencilere, dikkat etmeleri gereken hususlar önemle hatırlatılmalı; bu hususların etkinliklerin sağlıklı uygulanması ve yapılan çalışmadan beklenenlerin gerçekleşmesi açısından önemi vurgulanmalıdır. Dinleme etkinliklerinin uygulanması sırasında öğrencilerin dikkat etmeleri gereken hususlardan başlıcaları şunlardır (Doğan, 2010: 266–267):

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

2. Dinleme sırasında çeşitli nedenlerden dolayı dikkatten kaçan noktalar üzerinde fazla durmamalarının, metnin kalan bölümünü dikkatle dinlemelerinin yararlı olacağı öğrencilere söylenmelidir.

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

4. Öğrencilere, dinleme sırasında önemli gördükleri hususları not almaları hatırlatılmalı, alınan bu notların sorulan soruları cevaplamada kendilerine yardımcı olacağı vurgulanmalıdır.

Yangın, “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi (1998)” adlı doktora tezinde ve Milli Eğitim Bakanlığı için hazırlamış olduğu “İlköğretimde Türkçe Öğretimi (1999)” adlı çalışmasında dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntemlerden söz etmiştir. Aşağıda öncelikle bu yöntemlerden olan “ELVES Yöntemi”, “Truesdale’nin Tüm Vücutla Dinleme Öğretimi” ve “Müente’nin Birleştirilmiş Öğretim Süreci”nden bahsedilecek, daha sonra ise dinleme becerisini geliştirmede kullanılabilecek başka yöntem ve teknikler verilecektir.

2.4.8.1. ELVES Yöntemi

Yangın (1999: 42–43–44), ELVES yöntemini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

ELVES, İngilizce “Excite”, “Listen”, “Visualize”, “Extend” ve “Savor” sözcüklerinin baş harflerinin bir araya gelmesinden oluşmuştur. ELVES dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanmış bir yöntem olup, çocukların okuma heveslerini sürekli canlı tutma amacını da gütmektedir. Başlangıç düzeyine yönelik olan ELVES, çocuklar uykuya yatmadan önce anne ve babalar tarafından, Türkçe derslerinde ise öğretmenler tarafından uygulanabilecek bir yöntemdir.

1. EXCİT (Ön Bilgilerin Hatırlanmasını Sağlama- Dikkati Çekme-Güdüleme): Metnin çocuklara okunmasından önce, çocukların metnin içeriğiyle ilgili ön bilgilerini ifade edebilecekleri bir tartışma ortamı başlatılır. Okuyucu, çocukların ilgili deneyimleri, metnin ana düşüncesi, konusu ve yer alan karakterleriyle bağdaştırarak sorular yöneltir; tartışmaya rehberlik eder. Tartışmanın ardından, tartışmanın içeriği, metnin başlığı ve metinle ilgili resimden yola çıkarak, okuyucu çocukların bazı tahminlerde bulunmalarını ister.

2. LISTEN (Dinleme): Dinlediğini anlama, dinleyici, mesaj ve dinlemenin yapıldığı ortam birbiriyle örtüştüğü zaman başarıyla gerçekleşebilir. Öykü okunurken, dinleyicileri tahmin yapmaya yönlendirmek gerekir. Metnin dinlenmesinden önce ve metni dinleme esnasında, öğrencilerden tahminlerde bulunmalarını istedikten sonra bu tahminlerinin doğru çıkıp çıkmadığını takip etmelerini ve sonucu jestlerle ya da mimiklerle göstermelerini istemek, onlara dikkatle dinleme becerisi kazandırmaktadır.

3. VISUALIZE (Görüntüleme- Canlandırma): Çocuklara, anlam çıkarabilmelerinde yardımcı olan önemli bir yol da kontrollü zihinsel canlandırmadır. Bir öyküyü dinleyen her çocuk, zihninde farklı imgeler görüntüleyebilir. Çocukları, zihinlerindeki bu imgeleri sözlerle ifade ederek paylaşımları konusunda teşvik etmek gerekir. Bu aynı zamanda onların sözlü anlatım becerilerinin de gelişmesine katkı getirir.

4. EXTEND (Geliştirme- Detaylandırma): Dinleyenler, zihinlerinde depoladıkları bilgi ile öyküde geçen yeni bilgiler arasında köprü (bağ) kurabiliyorlarsa, anlamdan en yüksek düzeyde yararlanıyorlar demektir. Öyküyü anlatan, dinleyenleri “etkin anlam çıkarıcılar” durumuna getirecek sorular sorarak dinlediğini anlamayı kolaylaştırabilir.

5. SAVOR (Özümseme- Belleğe Yerleştirme): İyi bir yemek gibi, bir öykü de yavaş yavaş sindirilmelidir. Dinleyenlerin, öykünün yarattığı duygu ve düşünceleri aktarabilmeleri için bir miktar zamana ihtiyaçları vardır. Öykünün belleğe yerleştirilmesi, dinleyenlerin dinleme sürecinde kaptıkları anlamı yapılandırmalarına imkân verecek etkinlikleri içerir.

2.4.8.2. Truesdale'nin Tüm Vücutla Dinleme Öğretimi

Yangın (1999: 35–36), yöntemde izlenmesi gereken aşamaları şu şekilde vermiştir:

1. Öğrencilere dinleme ile duyma arasındaki farkı açıklayın. Örneğin; “Duymak için kulaklarımıza ihtiyacımız vardır. Dinlediğimizde ise daha fazla organlarımızı kullanmak zorundayız. Şimdi odadaki bazı sesleri dinleyelim.” Dikkatli dinleme için sessizliği ve yoğunlaşmayı artırın. Duyulan sesleri ve dinleme ile ilgili davranışları tartışın ve analiz edin. Öğrenciler bu davranışları kendi cümleleriyle tanımlamalıdır. İpucu niteliğindeki sorularla doğru cevapların gelmesini kolaylaştırın ve cevapları tahtaya yazın. Bu davranışlar üzerinde önemle durulmalıdır: Sessiz ve sakin olmak, seslere dikkat etmek ve dinlenenler hakkında düşünmek.

2. Bu aşamada dinlemenin aktif doğası üzerinde durmak gerekir. Bu aktif davranışları, dinlemeyi somut, aktif ve gözlenebilir bir beceri haline getirmek için vücudun elle tutulur parçalarına göre öğretin. Bu somut dinleme davranışları şu şekilde tartışılabilir:

“Beynimizle dinlediğimiz zaman konuşmacının ne dediği hakkında düşünürüz. Dinlerken bunun hakkında düşünmeye devam etmemiz gerekir. Dinlerken konuşmacıya bakarak, gözlerimizle dinleriz. Ağızımızla dinlerken, sessiz oluruz. Konuşmacı konuşurken sessiz oluruz, çünkü konuşursak dinleyemeyiz. Ayrıca ağızımızda bir şey olmamalıdır. Kalem ya da yaka çiğnerken dinleyemeyiz...”

3. Bütün vücut davranışlarını gözden geçirin. Bunları tahtaya listeleyin ya da bir insan resmi çizip vücudun dinlemeyle ilgili parçalarını işaretleyin. Neyin iyi bir dinleme davranışı olmadığına dair örnekler sorun. Çocuklar, pencereden dışarı bakmak, kalem çiğnemek vb. kötü davranışların farkına varacaklardır. Bu tür olumsuz örneklerin tartışılması öğrencilerin, kötü dinleme davranışlarını ayırt etmelerine ve tanımlamalarına yardımcı olur.

4. Bütün vücutlarıyla dinleyen öğrencilerin, dinlerken nasıl göründüklerini anlatın. Öğretmenlerin sadece öğrencilerine bakarak, kimin iyi dinleyici olduğunu nasıl anladıklarını tartışın. Öğrencilere nasıl dinlediklerini anlatmalarını söyleyin. Kendiniz bir ad geliştirin ya da “bütün vücutla dinleme” yi kullanın. Bunu tekrar edin ve her dersten önce iyi dinleme davranışlarını teşvik etmek için düzenli olarak kullanın.

2.4.8.3. Munte'in Birleştirilmiş Öğretim Süreci

Yangın (1999: 39–40)'a göre dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden meydana gelmektedir. Bu becerilerden her biriyle ilgili etkinlikler diğerlerini yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Bundan dolayı, bu dört beceriyle ilgili etkinlikler bir arada yapılmalıdır.

Bu yöntemde öncelikle bir konu belirlenir. Belirlenen konuyla ilgili sırası gelen öğrenci düşüncesini söyledikten sonra, ondan bunu tahtaya yazması istenir. Senenin başında onun cümlelerini öğretmen yazar; o aynısını defterine yazar. Zamanla çocuk yazma becerisini kazanmaya başladıkça, tahtaya onun için yalnızca bir cümle, daha sonraları bir sözcük yazılır. Gerisini o yazar. Daha sonra her çocuk ne yazdıysa onu okur. Çocukların bu okumaları aynı zamanda onların kendi yazma düzeylerini göstermektedir.

Çocuk, konuşulan sözcükleri duyuyor; yazarak ona dokunuyor ve onu görüyor; okurken onu tekrar görüyor ve duyuyor. Başlangıçta çocuk, dinlemeyi öğreniyor, böylece konuşabiliyor. Bir şeyler söyleyebildiği zaman, onu yazabiliyor. Çocuk kendi için önemli olan bir şeyi yazıyorsa bunu öğrenecektir. Anlamalı olan şeylerin öğrenilmesi daha kolaydır.

2.4.8.4. Dinlerken Uyulması Gereken Kuralların Öğretimi

Kurallar, dil ile ilgili becerilerin ediniminde etkili unsurlardır. Dinleme becerisi açısından bakıldığında da öğrencilere önce nasıl dinleyeceklerine ilişkin kurallar öğretilir. Daha sonra bu kurallara uygun dinlemelerine ilişkin alıştırmalar yaptırılır. Bu çalışmalar öğrencilerin bu kurallara uygun dinlemeyi alışkanlık haline dönüştürmeleri için devam eder. Öğrencilere kuralları öğretirken sunuş yoluyla ya da buluş yoluyla öğretme stratejilerinden biri izlenebilir. Hangi strateji izlenirse izlensin şu konulara dikkat etmek gerekir: Bir derste iki üç kuraldan fazlasını öğretmek doğru olmaz. Kuralları günlük yaşamdan bol örnekler vererek somut halde sunmak gerekir. Kurallar bilgi düzeyinde verildikten sonra, hemen arkasından öğrencilere buna neden uymak gerektiği kavratılmalıdır (Yangın, 1999: 36–37).

2.4.8.5. Okuma- Dinleme Çalışmaları

Öğretmen, çocukların seviyesine uygun, ilgi çekici bir metni sınıfa getirir ve metni yüksek sesle okur. Okuduğu metinde geçen ana ve yardımcı fikirlerin veya başka hususların tespiti için onlara metinle ilgili soruların bulunduğu bir kâğıt dağıtır. Öğrencilerden bu kâğıttaki uygun yerlere soruların cevaplarını yazmalarını ister. Cevaplama işlemi bittikten sonra metni tekrar okur ve öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlar. Metin okunurken öğrencilerin kâğıdı dolduracakları için dikkatle dinlemeleri gerekecektir. Bu da onların dinleme becerilerini geliştirecektir (Özbay, 2001: 12).

Yangın (1999: 34)'a göre dil ile ilgili etkinliklere aktif katılım, anlamının, konuşma dilinin ve anlatımın gelişmesini sağlamaktadır. Çocukların hikâyenin yeniden yapılandırılmasına aktif olarak katılmaları, onların hikâyeyi kavramalarını kolaylaştırmaktadır. Yeniden yapılandırma ile kast edilen, çocukların hikâye hakkında bireysel olarak düşünmeleri ve hikâyenin görüntülerini sırayla düzenlemeleridir. Çocuklar kendi kendilerine mantıklı olarak olayları yeniden yapılandırdıklarında ve görüntüleri düzenlediklerinde hikâyenin içsel bir sunuşunu yapmaktadırlar. Öğrencilerin hikâyenin yeniden yapılandırılmasında rol alarak aktif olarak katılmaları, hikâyenin kavranmasını ve hikâye anlatma becerisini anlamlı bir şekilde arttırmaktadır.

Demirel (1999: 36–37)'e göre dinleme öğretiminde izlenecek sıra aşağıdadır:

I. Dinleme Öncesi Etkinlikler

1. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.

2. Kestirme: Konu hakkında tahminde bulunma. Dinlenecek konunun başlığı söylenir, resim ve ipuçları verilerek metnin kestirilmesi istenir.

3. Sahnenin Oluşturulması: Dinlenecek metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılmasıdır. Bunda amaç, öğrencilerin duyduklarını görsel olarak da görmelerini sağlamak, böylece metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Bunun için resim, fotoğraf, çizgi resim ve posterler kullanılır.

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. Metinler, amaçlı dinlemeyi sağlayabilmek için başlangıç düzeyinde üç kez dinletilmeli ve daha sonra öğrencilerin dinlemeleriyle ilgili genel sorulara cevap vermeleri istenmelidir.

II. Dinleme Anındaki Etkinlikler

1. Öğretmen metni yüksek sesle okur. Öğrenciler, kitapları kapalı öğretmeni dinler.
2. Öğrencilerden metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulamalara dikkat etmeleri istenir.
3. İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflarda öğrencilerin dinlediklerini tekrar etmeleri istenir.
4. Öğrencilerin amaçlı dinleme sorularına cevap verebilmeleri için dinlediklerini not etmeleri istenir.

III. Dinleme Sonrası Etkinlikler

1. Dinlenen metin ile ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilir. Bu çalışmanın sınıf düzeyine göre paragraf paragraf yapılmasında yarar görülmektedir.
2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
3. Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmının tamamlanması istenir.
4. Metni dinlerken ya da dinledikten sonra duyulanları resimle ifade etmeleri istenir. Öğretmen okurken ya da okuduktan sonra öğrenciler resim ya da şekil çizer.
5. Dinlenen metin ile ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
6. Dinlenenleri yazma ya da dikte etme etkinliklerine yer verilir.
7. Duyulan eksik cümleler tamamlanır.
8. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.
9. Metinde boş bırakılan yerleri doldurma çalışmalarına yer verilir.

Çocuklara yüksek sesle okuma yapma oldukça yararlı bir yoldur. Bu, sözcükleri metin içinde duyan dinleyicilerin sözcük dağarcığını arttırmakta; onlara kendilerini ifade etmek için çeşitli yollar sunmakta; onların dinleme becerilerini geliştirmekte; dinlemedeki dikkat sürelerini uzatmakta ve dinleyicileri okumaya teşvik etmektedir (Yangın, 1999: 35).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005)'nda dinleme çalışmalarının nasıl yapılması gerektiği şu şekilde açıklanmaktadır: “Bu aşamada belirlenen amaç ve yönetime göre öğretmenin metni okuması ve öğrencilerin de okunan metni dinlemeleri gerçekleştirilmelidir. Dinleme sırasında belirlenen amaç, yöntem ve tekniklere göre çalışmalar yapılmalıdır. Katılımlı dinleme yapılacaksa tahmin, soru sorma gibi etkinliklerin nasıl yapılacağı öğrenciye açıklanmalıdır. Dinleme için kullanılacak metinler, öğrencinin ders kitabında olmayan, öğretmen kılavuzunda verilen metinler olmalıdır. Dinleme için okuma metinleri de kullanılabilir. Böyle durumlarda öğrencinin okumadığı metinler tercih edilmeli ya da öğrencilerin önceden okuyup okumadıkları kontrol edilerek tahmin çalışmaları yaptırılmalıdır. Dinleme metinleri öğretmen tarafından okunmalı ve öğrencilerin dinlemeleri sağlanmalıdır. Öğretmen, örnek okuma yapmalıdır. Öğretmen, okurken metnin can alıcı noktalarında durarak öğrencilerden metnin sonrasını tahmin etmelerini istemelidir. Tahminleri not ettirilip dinleme sonrası tahminlerinin doğrulukları kontrol edilmelidir. Dinleme sırasında çeşitli sorularla öğrencinin dikkati metne yoğunlaştırılmalı ve çalışma sonuna kadar bu dikkatini sürdürmesi sağlanmalıdır” (Vural, 2005: 76).

Dinleme çalışmalarında kullanılacak metinlerin yapısına da dikkat edilmelidir. Dinleme metinleri; cümlelerin uzunluğu, anlamı bilinmeyen kelimelerin sayısı, mesajlarının açıklığı vb. unsurlar göz önünde bulundurularak belirlenmeli, öğrenci seviyesi göz ardı edilmemelidir. Kısacası eğitim materyalleri seçilirken, hazırlanırken merkezde hep öğrenci olmalıdır. Dinleme çalışmalarından ancak bu şekilde beklenen verim elde edilebilir (Doğan, 2008: 265).

2.4.8.6. Sesli ve Görüntülü Araçların Kullanılması

Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede bilgisayar, televizyon, radyo, teyp, CD çalar vb. sesli ve görüntülü araçlardan yararlanmak gerekir. Özellikle okuma-dinleme çalışmalarında şiir, masal, hikâye vb. metinler sesli araçlardan dinlettirilebilir ya da görüntülü bir şekilde seyrettirilerek farklı yöntemde bir dinleme eğitimi gerçekleştirilebilir.

Ülkemizin tanınmış sanatçılarının, sporcularının, bilim adamlarının yaptıkları radyo veya televizyon konuşmalarının ses bantlarını sınıfa getirip öğrencilere dinlettirmek de dinleme becerisini geliştirici çalışmalar arasında kabul edilmektedir (Yalçın, 2002: 131).

Öğretmen, eğitim teknolojilerinden mutlaka yararlanmalıdır. Öğretim araçlarından bazıları iyi dinleme alışkanlığı kazandırmada öğretmenlere yardımcı olabilir. İyi bir dinleme becerisi geliştirebilmek için hafızanın sesleri birbirinden ayırması şarttır. Sesleri ayırma eğitiminde kullanılacak işitsel araçların başında teyp ve radyo gelir. Ayrıca görsel-işitsel araçlardan olan televizyon ve videodan da yararlanılabilir. Değişik sesler bantta kaydedilerek öğrencilere dinletilir. Bunun için değişik araba sesleri, kuş sesleri, müzik vb. tercih edilebilir (Özbay, 2001: 13).

Gerek temel eğitim birinci basamakta, gerekse temel eğitim ikinci basamakta öğrencilerin düzeyine göre basitten karmaşığa doğru; değişik varlıklara ait sesleri bantta alan öğretmen, bunu sınıfa getirerek öğrencilere dinletip birbirinden ayırmalarını sağlama çalışması yaptırabilir. Böylece öğrenciler dinledikleri sesler arasındaki farklılıklardan hangi sesin nasıl bir varlığa ait olduğunu anlama becerisini geliştirir. Ayrıca dinleme, dikkatini bir nokta üzerine yoğunlaştırma ve o yoğunlukta uzun süre kalma becerisini geliştirir (Yalçın, 2002: 131).

2.4.8.7. Drama

Dinleme eğitiminde en çok kullanılan yöntemlerden biri de dramadır. Drama, çocuğu geliştiren ve yetiştiren başlı başına bir eğitim alanı, aynı zamanda yaratıcılığı geliştiren etkili bir yöntemdir. Drama, bireyler arasında dolaysız bir iletişim ve etkileşim sağlar. Drama; bir olayı, oyunu, yaşantıyı tiyatro tekniklerinden yararlanarak, geliştirerek canlandırmaktır. Eğitimde dramanın önemi şu şekilde özetlenebilir (Bayram vd., 2004: 7-23-24):

1. Hayal gücünü geliştirir.
2. Bağımsız düşünebilmeyi sağlar.
3. İş birliği yapabilme özelliğini geliştirir.
4. Sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratır.
5. Dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazandırır, dilin kullanım alanlarını ve kalitesini zenginleştirir.

Dil gelişimi ile ilgili hedeflenenler şu şekilde belirtilmiştir:

- Konuşmada güven
- Konuşma becerisinde gelişme
- Sözcük dağarcığında gelişme

- Düşüncelerin yazılı ve sözlü anlatımında gelişme
 - Dinleme becerisinde gelişme
 - Farklı sosyal rol ve statülere ilişkin değişik dil biçimlerini kullanabilme
 - Okuma becerisini geliştirme
 - Yazma becerisini geliştirme
6. Sözel olmayan iletişimin öğrenilmesini sağlar.
 7. Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlar.
 8. Etik değerlerin gelişmesine olanak sağlar.
 9. Kendine güven duyma, karar verme becerilerinin gelişmesini sağlar.
 10. Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazandırır...

Demirel (1999: 93–94) drama tekniğinin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir.
2. Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
3. Kişinin kendine olan güvenini artırır.
4. Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.
5. Akıcı konuşmayı geliştirir.
6. Dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.
7. Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir.

2.4.8.8. Dikte Çalışmaları

Dikte çalışmaları, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla yaptırılabilir etkinlikler arasındadır. Öğrenciler dikte çalışmasında dinlemek zorundadırlar. Dikte ettirilen metnin uygun uzunluklarda bölünerek okunması ve okunan bölümlerin tekrarlanmaması, öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlayacaktır. (Kocaadam, 2011: 15).

Zaman zaman dikte yönteminin kullanılması ile öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişmeler de ölçülebilir. Dikte yöntemi aynı zamanda çocukların yazma becerilerinin geliştirilmesinde de yararlı bir yöntemdir. Dikte edilen metnin daha sonra düzeltilmesi yanında, kimin daha hızlı ve doğru dikte edeceği konusunda sınıf içinde bir yarış havası öğrencilerin motivasyonunu artırabilir (Yalçın, 2002: 129–130).

2.4.8.9. Dinlenenin Yazma Çalışmaları

Dinleme becerisinin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda ses kayıt cihazları kullanılmaktadır. Çocuklara ilgi ve düzeylerine uygun, daha önce sözlerini bilmedikleri şarkılar dinletilmekte ve çocuklardan sözlerini yazmaları istenmektedir. Çocukların hepsi şarkı sözlerini tam ve eksiksiz yazıncaya kadar şarkı dinletilmeli, tam yazamayanların yazamama sebepleri bulunarak öğrenciye anlatılmalıdır (Yalçın, 2002: 129).

Öğrencilere şiir dinletme çalışması da yaptırılabilir. Bir kayıt cihazına önceden kaydedilen şiir, tıpkı şarkı dinletme etkinliğindeki gibi öğrencilere dinletilerek onlardan tamamını yazmaları ya da boş bırakılan kısımları tamamlamaları istenebilir. Ayrıca öğrencilerden, dinledikleri şiire yönelik hazırlanan sorulara cevap vermeleri de istenebilir. İmkânlar dâhilinde dinletilecek şiirin kendi şairinin sesinden olması, öğrencilerin hem dikkatlerini çekecek hem de o şaire ilgi duymalarını sağlayacaktır (Kocaadam, 2011: 15).

2.4.8.10. Boşluk Doldurma Çalışmaları

Öğretmen, çocukların ilgisini çekebilecek ve aynı zamanda içinde eğitici unsurlar bulunan bir metni alarak, bu metin üzerinde bazı kelime ve anlam kalıplarını silip öğrencilerine dağıtabilir. Kendisi metni okurken ilgili yerlere uygun kelime veya söz gruplarını yazmalarını ister ve daha sonra doğrusunu bulma çalışması yaptırabilir. Doğrusunu bulma çalışması sonunda öğrencilerin yaptıkları hataları ilgili metnin altına çıkarmalarını isteyerek kendi hata sayılarını bilmelerini ve ilerde yapılacak uygulamalardaki gelişmesini adım adım izlemesini sağlayabilir (Yalçın, 2002: 129).

Bu çalışma ile dilin kalıplarını dinleterek anlama becerisi kazandırma faaliyeti de yaptırılabilir. Öğretmen, bazı dil kalıplarının üzerinin kapatıldığı bir metni öğrencilere dağıtır. Bu kalıplar mesela, ne...ne, ya...ya, -an, -en, -dan, -den olabileceği gibi kelime seviyesinde de olabilir. Edatlar ve son ekler kapatılırsa çocuk hızla okunamı anlayabilir. Çünkü bunlar dilimizin en zengin unsurlarındandır. Cümlenin anlamını bunlar sağlar. Öğrenci metni dinlerken üstü kapatılmış kalıpları, ekleri, kelimeleri tamamlar. Böylece kalıbı öğrenmiş olur. Böyle bir metni öğrencilere dağıtmadan da okuyabilir ve dinleyip tamamlamalarını, dolayısıyla anlamalarını sağlamaya çalışabiliriz. “Metni okuyorum, metindeki eksik yerleri siz tamamlayacaksınız.” deyince bütün sınıf dinleme merkezini psikolojik olarak hazırlar (Özbay, 2001: 13).

Yukarıda belirttiğimiz şarkı dinletme çalışmaları, şarkının sözleri içinden anahtar söz grupları çıkarılarak, öğrencinin şarkıyı dinlerken bu boşlukları doldurmasını isteme şeklinde de yapılabilir. Bu durumda dilin yapı özellikleri göz önünde bulundurularak şarkının ana söz gruplarının çıkarılması ve ona göre dinletilmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde anlam gruplarını oluşturan yapıya kulak verme alışkanlığının kazandırılmış olması çocuğun dinlediklerini daha hızlı kavramasına sebep olacaktır (Yalçın, 2002: 129). Demirel (1999: 37)'e göre öğrencilerden eksik bırakılan cümleleri tamamlamaları da istenebilir. Hatta aynı çalışma, giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmının tamamlanması şeklinde de yaptırılabilir.

2.4.8.11. Örnek Durumlar Geliştirme Çalışmaları

Zaman zaman öğretmen, öğrencilerin kendi yaş gruplarında sık karşılaştıkları problemlerle ilgili örnek durumlar geliştirip, bunu sınıf içinde okuduktan sonra tartışmaya açabilir. Böylece öğrencilerin benzer durumlar karşısında doğru hareket etmelerini sağlayacak çözüm yolları yine tartışma sırasında öğrencilere buldurularak dolaylı bir eğitim verilebilir. Bu yöntem, öğrencilerin dinlerken dikkatlerini toplamalarında çok önemli yararlar sağladığı gibi, beynin sol üst yarısında yer alan problem çözme becerisini de geliştirmektedir (Yalçın, 2002: 130–131). Eğitim çalışmalarında günlük hayattan örnekler üzerinde durmak son derece önemlidir. Ancak bu şekilde yapılan bir dinleme eğitimi, okul hayatının ve günlük hayatın bütününe kapsayacak şekle dönüşebilir. Böylelikle verilen eğitim öğrenciler açısından daha anlamlı hâle gelecek ve bu eğitim amacına ulaşacaktır (Doğan, 2010: 266).

2.4.8.12. Görselleştirme

Dinleme esnasında öğrenciler hayal güçlerini de kullanarak dinlediklerini zihinlerinde resimleştirmelidir. Pek çok hikâye zengin detay ve tanımlayıcı ifadelerle yer vermektedir. Çocuklar bunlar üzerinde düşünerek zihinsel görüntüyü oluşturmalı ve dinlemeden sonra da onu kâğıda dökümelidir (Yılmaz, 2007: 59). İçsel canlandırmalar ve ilgili resimlerin sunulması bir cümlelik düz yazıların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Görsel canlandırma hatırlamayı kolaylaştıran güçlü bir yardımcıdır. Çocuklara metinlerle ilgili resimler çizdirmek, onların içsel canlandırma yapma becerilerini geliştirmektedir (Yangın, 1999: 35).

2.4.8.13. Hikâye Haritası

Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede hikâye haritalarından da yararlanmak gerekir. Hikâye haritası, bir hikâyedeki karakterlerin, olay, zaman ve yer kavramlarının birbirleriyle ilişkilendirildiği şemalardır. Önceden hazırlanan hikâye haritası, hikâye öğrencilere dinletildikten sonra dağıtılır ve öğrencilerden bu şemayı doldurmaları istenir. Böylece öğrencilerin hem dinleme becerilerinin geliştirilmesinde hem de kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında fayda sağlanmış olur.

Öğrenciler dinledikleri metinlere göre organizasyon yapabilmeli veya uygun organizasyonları kullanmalıdırlar. Örneğin hikâye dinlerken hikâye haritasından yola çıkarak dinlenenler organize edilebilir (Akyol, 2006: Akt. Yılmaz, 2007: 59).

Bir metni anlamak için, metinde yer alan kahramanların kimler olduklarını, iç ve dış özelliklerini, düşüncelerini, neleri neden yaptıklarını, bunun sonucunda nasıl bir durumla karşılaştıklarını, olayın geçtiği yeri ve zamanı, olayın nasıl başladığını, nasıl geliştiğini ve nasıl sona erdiğini öğrenmek gerekir. Bir metinde kişi, yer, zaman ve olayın akışı bütünü anlamlandıran unsurlardır. Bunun için öğrencilere bir metni anlamak için dinlerken, bu unsurlara ve bunların birbirleriyle ilişkilerine dikkat etmeleri gerektiği öğretilmelidir. Öğrenci dinlerken nelere dikkat etmesi gerektiğini bilmeli, buna göre dinlemelidir (Yangın, 1999: 52).

2.4.8.14. Oyunlar

Oyun, kişiliğin gelişimi süresince diğer insanlarla paylaşarak, taklit ederek gerçekleştirilen ve yaşamın temel dayanağı olan önemli bir etkinliktir. Oyun; öğrencinin hayal gücünü geliştirir, dil gelişimini sağlar, insanlar arası etkileşimi artırır. Çocuğun kendi bedenini tanımasına yardımcı olur, dikkatini toplamasını sağlar (Bayram vd., 2004: 18). Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirirken mutlaka oyunlardan faydalanmak gerekir. Örneğin; günlük yaşamda dinleme-konuşma sürecini örneklendiren çeşitli yaşam durumları (selamlaşma, karşılıklı konuşmalar, telefon görüşmesi vb.) öğrenciler tarafından sınıf ortamında oyunlaştırılıp, bu oyunlaştırma süreci dinleme ilkeleri açısından değerlendirilebilir (Sever, 2004: 12).

2.4.9. Türkçe Programında Dinleme

Günümüzde kullanılan “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1–5. Sınıflar İçin)” 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılmış, 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ise tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

Ülkemizde 2005 yılı programıyla birlikte daha önce anlama öğrenme alanı içerisinde yer alan dinlemenin tek başına bir öğrenme alanı olarak yeni programda yer alması; uzun yıllardır ihmal edilen bu becerinin kazandırılması açısından oldukça önemlidir. Türkçe derslerinde öğrencilerin “dinledikleri” tam ve doğru olarak anlama becerisi kazanmaları gerekir (Öz, 2011: 155).

MEB (2006: 5), Türkçe Öğretim Program Kılavuzu’nda dinleme alanıyla ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir: “Programda, dinleme/izleme öğrenme alanı; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Programın bu bölümü “dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını geliştirme ve etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma amaçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Aşamalı bir süreç izleyen bu sıralamanın takip edilmesi, dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını ve öğrencinin toplum hayatına aktif bir dinleyici/izleyici olarak katılmasını sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin iletişim kurma becerileri gelişecektir. Dinleme/izleme sürecinin amacına ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla programda öğrencilerin kullanacakları değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır. Bu formların kullanılması dinleme/izleme sürecini verimli kılacak ve öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır.”

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, “dinleme” yi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan tek programdır. “Genel Amaçlar” da dinleme içinde düşünülebilecek maddelerle öğrencilerin:

“Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek; zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek; kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek.” amaçlanmaktadır.

“Öğrenme Alanları” başlığı altında Türkçe öğretim programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmakta ve dinlemeyle ilgili şu bilgilere yer verilmektedir:

“Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Ancak dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Bu nedenle dinleme, amaçlı zihinsel etkinliktir. Dinleme süreci ses ile sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar, kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır.” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 90–91)

Son programa göre Türkçe derslerinde üç farklı kitap kullanılmaktadır. Bunlar; öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabıdır. Öğretmen kılavuz kitapları, uygulanacak yöntem ve tekniklerle birlikte dersin işlenişi ile ilgili yönergeleri de içermektedir. Bu durum öğretmenlere sınıf ortamında neyi, nasıl yapacağı konusunda kolaylık sağlamak ve kılavuzluk işlevini yerine getirmektedir. Ders kitaplarında kullanılan metinler, temalara göre ve konuşma, okuma, yazma becerilerinin yanı sıra dinleme becerilerinin kazanımlarını da içerecek şekilde düzenlenmiştir. Bunun yanında 1. 2. ve 3. sınıf öğretmen kılavuz kitaplarında her temanın sonunda bir dinleme metni yer almıştır. Dinleme metinleri öğrencilerin daha önceden okumalarını engellemek için sadece öğretmen kılavuz kitaplarında yer almaktadır. Dinleme metinleri ile ilgili etkinlikler ise öğrenci çalışma kitaplarında ayrıca bulunmaktadır.

Vural (2005: 22)'a göre programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir.

Dinleme kazanımları programda “Dinleme Kurallarını Uygulama; Dinlediğini Anlama; Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme” başlıkları altında toplanmıştır (Güneş, 2007: 85–86):

1. Dinleme Kurallarını Uygulama: 2004 Türkçe Öğretim Programında dinleme öncesi ve dinleme sırasında dikkat edilecek kurallarla ilgili kazanımlar ve sınıf düzeyleri şöyle belirlenmiştir:

“Dinlemek için hazırlık yapar (1–5). Dinleme amacını belirler (3–5). Dinleme amacına uygun yöntem belirler (4–5). Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır (1–5). Görgü kurallarına uygun dinler (1–5).”

2. Dinlediğini Anlama: Dinlediklerini anlamak, yorumlamak, incelemek, sorgulamak, sıralamak, karşılaştırmak, ön bilgilerle birleştirmek, zihinde yapılandırmak vb. çalışmaları ve etkinlikleri içeren bazı kazanımlarla sınıf düzeyleri şöyledir:

“Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır (1–5). Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır (1–5). Duyduğu sesleri ayırt eder (1–2). Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder (1–5). Dinlediklerini zihninde canlandırır (1–5). Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar (1–5). Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder (2–5). Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder (4–5). Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder (2–5). Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder (2–5). Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder (3–5). Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder (4–5). Dinlediklerinde gerçek olanla

hayal ürünü olanı ayırt eder (3–5). Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar (2–5). Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler (2–5). Dinlediklerinin konusunu belirler (1–5). Dinlediklerinin ana fikrini belirler (2–5). Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur (4–5). Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder (1–5). Konuşmacı, konuşma ortamı ve konuşma içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir (1–3). Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir (4–5). Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler (3–5). Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar (3–5). Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular (1–5). Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır (2–5). Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir (1–5). Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur (3–5). Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar (2–5). Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır (1–5). Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir (1–5). Dinlediklerini özetler (3–5). Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder (1–5). Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur (3–5). Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular (5). Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır (1–5). Dinlediklerinde “hikâye unsurları” nı belirler (1–5). Dinlediklerinde önemliyi önemsizden ayırt eder (5).”

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme: Programda tek tip eğitim anlayışı yerine çokluluğa ve çeşitliliğe önem verilmiştir. Bu nedenle çeşitli tür, yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin zekâ alanlarına göre kendilerine uygun dinleme yöntemleri seçmelerine fırsat verilmiştir. Çeşitli dinleme etkinliklerini içeren kazanımlar ve sınıf düzeyleri şöyledir: “Metni takip ederek dinler (1–2). Katılımlı dinler (3–5). Seçici dinler (4–5). Not alarak dinler (5). Sorgulayarak dinler (4–5). Bilgi edinmek için, haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler (1–5). Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler (1–5). Şiir ve müzik dinletilerine katılır (4–5). Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler (2–5).”

Görüldüğü gibi son yıllarda dinleme öğretimine daha geniş bakılmakta, dinleme öğretimiyle dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama ve zihinsel bağımsızlık gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde de dikkate alınmış, dinleme öğretiminde dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece dinleme öğretiminin içerik, süreç ve yöntemlerinde önemli değişimler olmuştur (Güneş, 2007: 76–77).

2.5. ÇOCUK EDEBİYATI

Araştırmanın asıl amacının “Çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisini geliştirmedeki etkisini belirlemek” olmasından dolayı, bu bölümde, “Çocuk Edebiyatı” konusu özel olarak ele alınmıştır.

Şirin (2007: 16)’e göre çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.

Sever (2007: 9) çocuk edebiyatını, “Erken çocukluk döneminde başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.” şeklinde tanımlamıştır.

Dilidüzgün (1996: 22)’e göre çocuk edebiyatı, 4 ila 12 arası yaşlara yönelik, yazınsal ve düşünsel bir tabanı olan, çocuk gerçekliğini duyarlı olarak ele alan, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı verebilecek ve onlara nitelikli okur kimliği kazandırabilecek sanatsal değeri olan kitaplardır.

Oğuzkan (2001: 3)’a göre çocuk edebiyatı deyimi, çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsamaktadır.

Benzer bir tanıma göre çocuk edebiyatı, 2–14 yaş arası çocukların ihtiyacını karşılayan, bu yaşlardaki kişilerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsamaktadır (Tür ve Turla, 1999: 9).

Yalçın ve Aytaş (2003: 17) çocuk edebiyatını, “Çocuğun ilişkilerini düzenleyen yaş grubuna göre, duygu ve düşüncelerini eksiksiz olarak anlatmasını amaç edinen bir tür.” olarak tanımlamaktadır.

Güteryüz (2002: 35)’e göre ise çocuk edebiyatı, üç yaşla ergenlik çağı arasındaki çocukların bilişsel ve duygusal dünyasını sözlü ve yazılı sanat ürünleriyle besleyen etkinlikler alanıdır.

Çocuk edebiyatı ile ilgili yapılan tanımlamalarda genel olarak; çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeyi amaçlayan eserlerin oluşturduğu edebi bir alan olarak ifade edilmektedir. Ayrıca bu tanımlamalardan hareketle, çocuk edebiyatının, çocukların dil gelişimini sağlamada en önemli unsurlardan biri olduğu da söylenebilir.

Çocuk kitapları ilk çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemine kadar uzanan bir evrede, çocukların dil, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimlerine önemli katkılar sağlayan bir araçtır. Çocukların gelişim özelliklerine, ilgi, beğeni ve gereksinmelerine sanatçı duyarlılığı ile seslenen kitaplar, çocukların yaşamında önemli olduğu düşünülen, aşağıdaki davranışları kazanmasına katkı sağlayabilir (Sever, 2007: 60–61–62):

1. Çocukların kavramsal gelişimini destekler; somut ve soyut kavramları öğrenmelerini kolaylaştırır.
2. Resimli kitaplar, çocuğun belleğinde kavramların imgelerini oluşturur; kavramların görsel imgeleriyle çocuğun belleğine yerleşmesine olanak sağlar. Çocukların duyu algılarını geliştirir.
3. Söyleyiş ilkelerine uygun olarak okunan metinlerin çocuklar tarafından dinlenilmesi, onlara, ses ve sözcüklerin doğru boğumlandırılmasına yönelik bir deneyim kazandırır.
4. Çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirir.
5. Çocukların dil bilinci ve duyarlılığı kazanmasına yardımcı olur.
6. Çocukların nesnelere sınıflandırma, gruplandırma; kavram oluşturma, anımsama, dikkat etme, düşünme gibi bilişsel süreçlerini işletir.

7. Çocukların düş kurma becerilerini geliştirir; düşsel serüvenlere çıkmada onlara arkadaşlık eder. Çocuklara gülme, eğlenme, oynama fırsatı yaratır.
8. Çocuğa içinde yaşadığı toplumun insan ilişkilerini tanıtır, bu ilişkileri okuduğu farklı kültürleri tanıtan kitaplardaki insan ilişkileriyle karşılaştırma olanağı yaratır.
9. Çocuğun kendini tanımasına, değerli bulmasına yardımcı olur.
10. Toplumlarda kabul gören, daha çok benimsenen; kabul görmeyen, karşı çıkılan tutum ve davranışların sezilmesine yardımcı olur.
11. Çocuklar, sanatçının kurguladığı olayların kahramanlarıyla özdeşim kurarak iyiye, güzele, doğruya yönelirler; sanatçının yarattığı insana özgü duygu yoğunluğu ile kıskançlık, nefret, düşmanlık gibi duygulardan arınabilirler.
12. Kitaplar çocuklara, anne, baba, kardeş dışında ilişki kurabileceği yeni arkadaşların, komşuların yer aldığı çevreyi tanıtır. Bu ilişkileri, içinde sorunların, sevinçlerin, dayanışmanın, paylaşmanın olduğu değişik durumlarla örneklendirerek çocuk için, yeni yaşam kesitleri oluşturur.
13. Kitaplar çocuklara, kendileriyle, çevresindeki yetişkinlerle, arkadaşlarıyla, kardeş/kardeşleriyle yaşayabileceği sorunların çözümüne ilişkin ipuçları sunar.
14. Çocuklar, kitaplarda karşılaştığı kahramanlarla; insanların farklı farklı işler yaparak yaşamlarını sürdürdüklerini, değişik kişilik özelliklerine, duygu ve düşüncelere sahip olduklarını, olabileceklerini anlar.
15. Kitaplar, sanatçı bakış açısıyla, geleneksel anlayışın dışına taşarak kız ve erkek çocukların birçok işte nasıl başarılı olabileceğini özgün kurgularla gösterir.
16. Kitaplarda yaratılan kahramanlarla, birçok konuda, amaca uygun karar vermenin yolları ve aşamaları örneklendirilir; çocuklara bu kararları değerlendirme olanağı yaratılır.
17. Çocuğun kısa yaşam deneyimini, değişik kültürlerin ve coğrafyanın özelliklerini sunarak zenginleştirir.
18. Kitaplar, çocuğun her an ulaşabileceği, yalnızlığını giderebileceği, söyleşebileceği bir arkadaş olma işlevini yerine getirir.

2.5.1. Çocuk Edebiyatının Amacı ve İşlevi

Çocuk edebiyatının amacı ve işlevi birbiriyle yakından ilişkilidir. Çocuk edebiyatının işlevini yerine getirmesi, amacının bütün boyutlarıyla anlaşılır olmasıyla olanaklıdır. Daha açık bir ifade ile çocuk edebiyatının amacı ve işlevi, çocuk edebiyatının nasıl olması ya da olmaması gerektiği ile yakından ilgilidir (Şirin, 2007: 19).

Çocuk edebiyatının eğitsel amaçlarını Dahrendorf (1992) şöyle açıklamaktadır (Akt. Dilidüzgün, 1996: 27):

1. Çocuk ve gençlik edebiyatı, okurlarının ilgilerini kapsar; aslında bu edebiyatı çocuk ve gençlik edebiyatı yapan da bu özelliştir.
2. Çocuk ve gençlik edebiyatı, yazınsal deneyimleri olmayanları bu konuda yüreklendirir. Okurların edebi metinler üzerinde basit analizler yapabilmelerini sağlar.
3. Çocuk ve gençlik edebiyatı, gerekli biçimde okuma ilgisi oluşturur. Örneğin; gerilim, komik öğeler, eylemin yoğunluğu ve özdeşleşme olanakları çocukların okumalarını güdüler.
4. Çocuk ve gençlik edebiyatı, çocukların ve gençlerin aydınlanmalarını, deneyimlerinin artmasını, önyargılardan arınmalarını ve toplumsallaşmalarını koşullayarak onların kimliklerini kazanmalarına yardımcı olur.

Çocuk edebiyatı; görmek, düşünmek ve hissetmek yoluyla çocuğun dünyasını geliştirmesine fırsat vermeli ve çocuğun kişiliğine uygun hikâyelerde kendisini araması ve bulmasına yardımcı olmalıdır. Büyümekte olan çocuğun, doğasında bazı duygular ve hareketler vardır. Bunlar; ufuklarını genişletmek, bir gruba üye olmak, tecrübe edinmek, ortak ilgileri paylaşacak arkadaşları seçerek bağlılığı hissetmek, başarıya duygusunu tatmak, gülmek, oynamak, estetik olma yolunu araştırmak, geçmişin yargısını ve geleceğin planını yapmaktır. Çocuk edebiyatı, çocukların bu duygu, hareket ve ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmelidir (Georgiou, 1969: Akt. Karakuş, 2006: 27).

2.5.2. Yaş Dönemlerine Göre Çocuk Edebiyatı

Çocukluk insan hayatında kısa bir evre olarak görülse de etkileri bakımından yadsınamayacak bir dönemdir. Dil gelişimi ile ilgili inceleme yapan uzmanlar, insan yaşamında çocukluk döneminin dil gelişimi için önemli bir zaman dilimi olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bireyin dil gelişiminde, iletişim içerisinde bulunduğu bireyler (aile-arkadaş), sosyal çevre, yaşantı zenginliği gibi etmenler önemlidir. Bu etmenlerin farklılıkları ve zenginlikleri dil gelişimini önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilemektedir. Bu bakımdan çocuk edebiyatı, çocuğun dil gelişimi üzerinde çok etkilidir. Çocuk, okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki güzel hazırlanmış çocuk edebiyatı eserleriyle tanıştırılmalıdır (Demir, 2009: 11).

Sanatın bireysel ve toplumsal işlevlerinden etkilice yararlanılabilmesi için, kişilerin erken çocukluk dönemiyle birlikte, anlam evrenlerine uygun görsel, işitsel ve dilsel iletilerle beslenmesi gerekir. Çocuk kitapları (öykü, roman, şiir vb.), çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlardır. Kitaplar, okul öncesi dönemden başlayarak çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır. Çocuklara, dil bilinci ve duyarlılığı edindiren edebiyat dünyasının kapısını aralama, okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma gibi temel işlevleri de göz önüne alındığında, çocuk kitaplarının çocuğun eğitim yaşamında önemli bir değişken olduğu gerçeği ortaya çıkar (Sever, 2007: 12–13).

Çocuğu önemsiz bir birey olarak görmeyen çağdaş bir çocuk edebiyatı anlayışı, ona yapılacak her türlü yatırımın insanlığa yapılan birer yatırım olduğunun bilincindedir. Bu sebeple “yaratıcı çocuk” anlayışından hareketle heyecan duyan, kendini keşfeden, kendini gerçekleştirilmeye ve ortaya yeni bir ürün koymaya çalışan çocuklar yetiştirebilmek için çocuk edebiyatının önemi çok büyüktür (Demir, 2009: 14).

Çocukların içinde buldukları yaşa, döneme göre ihtiyaçları, istekleri, hedefleri ve düşünceleri farklıdır. Daha önceki bölümlerde çocukların dil gelişim dönemleri ve bu gelişim dönemlerinin özellikleri üzerinde durulmuştu. Bu gelişim dönemlerine uygun çocuk edebiyatı ürünlerinin hangileri olduğunun bilinip, ona göre hareket edilmesi ise çocukların dil becerilerinin geliştirilmesine olumlu etkiler sağlamaktadır.

2.5.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatı (0–6 Yaş)

Çocuk kitapları, okul öncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara “zenginleştirilmiş bir dil çevresi” yaratan önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Çocuk kitapları, çocuğun üç yaşına ulaştığı dönemde, onlara anadilinin yapı ve işleyişine ilişkin ilk ipuçlarını sunan, dilin ve çizginin anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtabilen görsel ve dilsel uyaranlar olarak çocuğun yaşamında yer edinmeye başlar (Sever, 2007: 28–29).

Ninniler, resimli kitaplar, şarkılı ve danslı oyunlar, tekrar kelimelerin çok geçtiği şiirler, tekerlemeler, bilmeceler, fıkralar, masallar bu yaş grubu çocuklarının vazgeçilmez edebiyat ürünleridir (Karakuş, 2006: 35).

Okul öncesi dönemde yetişkinler tarafından anlatılan, okunan masal, öykü vb. anlatılar çocuk-kitap etkileşimi adına, duyuşsal boyutlu ilk olumlu davranışların kazanılacağı ortamları yaratır. Bu dönemde, sanatsal kaygılarla hazırlanan resimli kitaplar, çocuklarda kitaba karşı ilgi ve sevgi uyandırır; ilgi çekici bir okuma ya da anlatım, çocuklara dinleme becerisine ilişkin yaşantılar kazandırmaya başlar (Sever, 2007: 17).

1–2 yaş dönemi için hazırlanmış kitaplarda yazı yoktur. Küçük bir olay, yalın ve gerçeğe uygun resimlerle, her sayfada tek resim ilkesi ile anlatılır. 2–4 yaşında olay biraz daha büyür, sayfalardaki resimler altında kısa açıklamalar ya da öykünün birkaç cümlesi yer alır. 4–6 yaş kitapları ise resimli öykü, resimli bulmaca ve bilmecelerle donatılmış, hacim ve kavram bakımından zenginleşmiş olabilir (Alpay, 1991: 76–77).

Okul öncesi dönemde özellikle seviyeye uygun ve renkli görsellerle hazırlanmış kitaplar kadar, çocuğun dikkatini çeken diğer türler de önemlidir. Çocukların çevrelerindeki kişilerden özellikle anne veya babalarından dinleyecekleri özenle söylenen veya anlatılan ninniler, masallar, hikâyeler ana dil becerileri içerisinde bulunan “dinleme ve anlama” etkinliklerini gerçekleştirebilme yeteneklerini geliştirecektir. Zira bu tür etkinlikler çocukları dış dünya ile de tanıştıracaktır. Bu nedenle anlatı türündeki eserler iyi seçilmeli ve amacına uygun olarak çocuğa aktarılmalıdır (Demir, 2009: 12).

Bu dönemde okumaya hazırlık ilgiyi kitabın içindekiler üzerinde toplayarak dil öğretimi ile teşvik edilmelidir. Ebeveynler ve anaokulu öğretmenleri, erken özendirmenin en etkili yol olduğu ve dil eğitiminin özellikle gerekli bulunduğu konusunda bilinçlendirilirse, çocukları resimli kitaplara bakmaya teşvik edecekler, daha çok hikâye anlatacaklar ve yüksek sesle okuma pratiği yapacaklardır (Bamberger, 1990: Akt. Karakuş, 2006: 34–35).

Çocuğun okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir; birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı (becerisi), “dinleme alışkanlığı” edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, “okuma-yazma becerisi” edinilir. Bu beceriyi de “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okur-yazarlık becerisi” izler. Okuma eyleminde, kitaptaki anlatılanları dinleme ve kitabın resimlerine bakma, çocuğun düş ve düşlem gücü ile imgesel düşünme yetisinin gelişimini destekler. Bu dönemde kurulan çocuk-kitap ilişkisi, çocuğun yaşamının diğer evrelerinde kitapla kuracağı ilişkinin niteliğini de belirleyen ilk önemli etkinliktir. Çocuğun ileriki yaşlarda okuma alışkanlığı becerisini edinebilmesi için, okul öncesi dönemde kitaba olan ilgi ve sevgisini oluşturmaya yönelik çabalara ailenin de bilinçli katkıları vermesi gerekir. Kitap, bu dönemde çocuğun yaşamında bir oyun ve eğlence aracı olarak yer almalı; çocuğun çevresinde var olan nesnelere hem tanıtılmasına hem de yenilerini ekleyerek çoğalmasına dilin ve resmin anlatım gücüyle katkı sağlamalıdır (Sever, 2007: 14–16–17).

Çocuğun dil becerileri gelişimi açısından “masal çağı”, çocuğun 3–9 yaşları arasındaki dönemi (anaokulu, anasınıfı dönemleriyle birlikte ilköğretim birinci kademedeki 1, 2, 3. sınıfları) kapsamaktadır. Bu yaş çağı çocuklarının edebiyat türleri açısından masala ilgi duydukları, özellikle kahramanlık, doğa ve hayvan masallarından, öykülerinden zevk aldıkları söylenebilir (Gökşen, 1980: Akt. Gülerüz, 2002: 214).

Okul öncesi dönemde çocukların sözcük dağarcığına uygun masallar anlatılarak, çocukların dil becerileri ve yaratıcı özellikleri geliştirilebilir. Özellikle bu dönemde çocuklara anlatılan masalarda, ritim ve taklitlere yer verilebilir. Böylece çocukların dil becerileri, duygu dünyaları zenginleşebilir ve bunlara koşut olarak devinışsel becerileri de geliştirilebilir. Okul öncesi dönemde, çocukların gelişimlerine uygun tekerlemeler, bilmeceler ve şiirler çocukların zevkle yararlanabileceği ürünler arasındadır (Gülerüz, 2002: 216).

Sever (2007: 30–31–32–33–34–35)’in okul öncesi çocuklarının dilsel özelliklerini göz önünde bulundurarak, yaşlarına göre geliştirdiği uygulamalar aşağıdadır:

1. 2–3 yaş döneminin başlangıcında, çocuğun kitapla ilk etkileşimini sağlama ve dil gelişimine katkıda bulunma amacıyla, oyuncak kitapların seçimine özen gösterilmelidir. “Banyo Kitapları”, “sesli kitaplar”, “çocuğun el yapısına uygun boyutta hazırlanmış özel biçimli kitapçıklar” çocuğun ilgisinin kitaba yöneltilmesi bakımından önemlidir. İlk adım, kitabın çocuğun ilgi alanına sokulmasıdır. Sonraları çocuklara, onların bildiği, tanıdıkları eylemlerin yer aldığı resimli kitaplar gösterilmeli, okunmalı; çocukların resimlerdeki yeme, içme, koşma, gülme, top oynama, bisiklete binme vb. eylemleri tanımlamasına yardımcı olunmalıdır. Dönemin sonuna doğru çocuğa, 2–3 sözcüklü tümcelerden oluşan kısa anlatılar, vücudumuzun görünen parçalarını tanımlayabilecekleri resimli kitaplar okunmalı; resimlerdeki nesnelere çocukla birlikte adlandırılmalıdır.

2. 3–4 yaş çocuklarına, kitaplardan kısa şiir, bilmece, tekerleme okunarak dinleme fırsatları yaratılmalı; çocuklar, yinelenen ses ve sözcüklerin işitsel olarak uyandırdığı etkiyle, bilmece sormaya, tekerleme, şiir söylemeye isteklendirilmelidir. Çocuklara, dün ne yaptığı, şimdi ne yapıyor olduğu hakkında konuşma ortamları yaratılmalı, resimli kitaplardaki hareketleri anlatmalarına olanak sağlanmalı; giriş tekerlemeleri de kullanarak kısa masallar anlatılmalıdır. Daha sonraları çocuklara, hayvanları, insanları, ailesini ve çevresini tanıtmada katkı sağlayacak resimli masal ve öykü kitapları okunmalı; çocukların, resimlere bakma, kitabı inceleme süreci onlarla paylaşılmalıdır. Dönemin sonuna doğru çocuklara, resimli öykü kitaplarından kısa öyküler okunmalı; öykülerdeki kişilerin hareketlerini, resimlere de bakarak tanımlamalarına yardımcı olunmalıdır.

3. 4–5 yaş çocuklarının yazısız resimli kitaplardan da yararlanarak öyküler oluşturmaları sağlanmalı; bu davranışlarının pekiştirilmesi için de olumlu uyarılar verilmelidir. Bu dönemde çocuklara, değişik konularda, olay örgüsü hareketli olan öykülerin okunması yararlı olur. Sonraları çocuklara, yer bildiren belirteçlerin doğru anlaşılmasına, kullanılmasına katkı sağlayacak resimli kısa öykü, masal kitapları okunmalı; resimlerden de yararlanarak öyküdeki ya da masaldaki olayı anlatmaları için fırsat yaratılmalıdır. Dönemin sonuna doğru çocukların, merak duygularına yanıt verecek, belleklerinde oluşan soruları kendilerine özgü bir söylemle sorabilecek, yanıtlayabilecek kitaplara ulaşmalarında yardımcı olunmalıdır.

4. 5–6 yaş çocuğunun, yazınsal metinlerle anlamlı etkileşiminin başlaması gerekir. Çocuk için, bilmece, tekerleme söyleme, düzeyine uygun masal, fıkra dinleme ve anlatma, kısa şiirler ezberleme, öykü dinleme, anlatma; resimli kitaplardan yeni öyküler oluşturma ortamları yaratılmalıdır. Günlük yaşamdan seçilen konuşma konularının canlandırılması, çocuklara gözlemlerinden yararlanma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama alanı yaratır. Bu nedenle, çocuğun çevresini tanınmasına, ilişkileri anlamasına katkı sağlayacak öykü ve masallar okunmalı; çocuklara, okunanları ya da kendilerinin oluşturacakları öyküleri canlandırmaları için olanak sağlanmalıdır. Dönemin sonuna doğru çocuklara, çevresindeki canlı ve cansız varlıkları, sanatçının bakış açısını da katarak belirgin özellikleriyle yansıttığı kitaplar okunmalı; çocukların anlattıkları öyküler, yetişkinler tarafından çocukların sözcükleriyle kaleme alınmalı ve yeniden çocuklara okunmalıdır. Bu dönemde, çocuklara okunan kitaplarda türsel bir çeşitlilik de yaratılmalıdır.

Yalçın ve Aytaş (2003: 39), okul öncesi dönem çocuk edebiyatı eserlerinin aşağıdaki özellikleri taşıması gerektiğini belirtmektedir:

- 1.** Eserlerde kullanılan kelime sayısı, onların anlamını bildiği ve çok kullandığı kırk kelimeyi geçmemelidir.
- 2.** Mecazlı anlatımlara yer verilmemeli, bir kelimenin ikinci ve üçüncü anlamını çağrıştıracak cümleler kullanılmamalıdır.
- 3.** Seçilen kelimeler çocukların ruh dünyasında yer etmelidir. Tek zamanlı cümleler kullanılmalı, karışık anlatım şekillerine yer verilmemelidir.
- 4.** Cümlelerde birleşik zamanlı fiiller yer almamalıdır. Tasvirler onların ilgi alanına uygun olmalı, tasvirlerde aşırıya kaçılmamalıdır.
- 5.** Ninniler, resimli kitaplar, şarkılı ve danslı oyunlar, tekrar kelimelerin çok olduğu şiirler, tekerlemeler, bilmece, fıkralar, masallar, canlandırma (tiyatro) bu yaş grubu çocukların hoşlandığı edebiyat ürünleridir. Mümkün olduğunca diyalog ağırlıklı metinlere yer verilmelidir.
- 6.** Bu yaş çocuklarda önceden bilinçlendirilmemişlerse cinsiyet farkı oluşmamıştır. Cinsiyet farkı, çocukların izledikleri filmler, aile içi ilişkiler, anne ve babanın yönlendirmesi sonucu ortaya çıkar. Bu yüzden cinsiyet farkını kesin hatlarıyla ortaya koyan eserlere yer verilmemelidir.

Okul öncesi dönemde bu tür kitaplarla tanıştıran çocuklar, ilerleyen yaşlarında da uygun edebî eserlere (gerçek veya hayal üzerine kurulmuş kitaplar, efsaneler, biyografiler, şiirler...) yönlendirilirse dil gelişimindeki kritik dönemi başarı ile atlatmış olurlar (Demir, 2009: 12).

Kısaca okul öncesi dönem gelişim özellikleri gözden geçirildiğinde görüldüğü gibi çocukların dil gelişimi ve zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyen çocuk kitapları erken dönemde onun yaşantısında olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle, edebiyat türlerinden olan masallar, masalımsı hikâyeler, hikâyeler, tekerlemeler, şiirler ve bilmeceler okul öncesi dönem çocuk edebiyatının kapsamı içinde yer alır. Nitelikli ve istenilen özelliklerde hazırlanmış, yaşa, gelişim özelliğine, ilgi ve ihtiyaca uygun seçilmiş çocuk edebiyatı ürünlerinin bu dönemde aile ve eğitimciler tarafından seçilerek kullanılması önerilmektedir (Tür ve Turla, 1999: 11).

2.5.2.2. Okul Dönemi Çocuk Edebiyatı (6–8 Yaş)

Çocuk, ilköğretime başlamasıyla birlikte, istekle kitap okumaya yönelir. Özellikle bu dönemde hem okuma-yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak hem de kendi (çocuk) gerçekliğine yanıt verebilecek kitaplara gereksinim duyar. İşte, temel okuma-yazma becerisinin kazanılmaya başlandığı bu dönemde; çocukların okul öğretiminde karşılaştığı metinlerin, öğretmenleri ya da aileleri tarafından seçilen-önerilen kitapların niteliği, onların öğrenimlerinin ileriki aşamalarında, okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olarak yetişmelerinde önemli bir sorumluluk üstlenir (Sever, 2007: 17).

6–8 yaş grubuna uygun eserlerde cümlelerdeki kelime sayısı 3–5 kelime olmalı, soyut kavramlar sıkça kullanılmamalıdır. Öğrencilerin evde, okulda ve sokakta öğrendiklerini merkeze alan, onların ilgi alanlarına hitap eden masal, öykü, gülmece ve şiir kitapları zevk alarak okuyacakları eserlerdir. Bu eserler, onların anlamını bildiği 100 kelimeyi geçmemelidir. Anlatım açık olmalı ve değişik anlatım üslûplarından kaçınılmalıdır (Karakuş, 2006: 35).

Çocuklara, yazınsal metinlerle kurdukları iletişimin ilk evresinde, daha çok ilgi ve beğenilerine yanıt veren; resim, dil, kitap sevgisi kazandıran, konuşma ve dinleme isteği uyandıran, eğlendirici, bellekte kalıcı özelliği olan kısa metinlerle seslenilmelidir. Çocukta bilmece, tekerleme söyleme, şiir okuma, masal, öykü, fıkra dinleme ve anlatma isteği uyandırıldıktan sonra, çocuğun dil ve anlam evrenlerine uygun olarak yazınsal türlerin en nitelikli olanlarıyla buluşması sağlanmalıdır. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin ve eğitimcilerin bu sorumluluğu yerine getirmesi, çocuğun bütün gelişimini, dolayısıyla da okul çağındaki öğrenmelerini etkileyecek bir sürecin oluşumuna katkı sağlayacaktır (Sever, 2007: 26).

Okul döneminin ilk üç yılının masal çağı özellikleri taşıdığını söyleyebiliriz. Bu dönemde öğrencilerin masallardan hoşlandıkları, masalları düşsel dünyalarında yeniden ürettikleri ve çocukların yaratıcılıkları açısından masalların çok önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Güleryüz, 2002: 216).

Sever (2007: 35–36)’e göre 6–8 yaş, çocukların okuma alışkanlığı ve kültürü edinmelerinde en duyarlı dönemdir. Özellikle, tasarım, dil ve içerik özellikleriyle çocuğa göre olan kitapların çocuklarla buluşturulması gerekir. Başka bir söyleyişle, çocukların okumasına sunulan kitaplar, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış olmalıdır. Bu dönemde, evde çocuğa ait küçük bir kitaplığın oluşturulması, çocuğun kitaplarını burada koruması, kitap-çocuk etkileşimi açısından çok önemlidir. Bu dönemde, çocuklara kitap okumaları için zaman yaratılmalı; çocukların okuduğu kitaplarla ilgili olarak karşılıklı konuşmalar yapılmalıdır. Yetişkinler, çocuklarla yaptıkları konuşmalarda iyi bir dinleyici olmalı, çocukları yeni konuşmalar için güdülemelidir. Çocuklara sunulacak kitaplar, Türkçenin yetkin kullanım örneklerini yansıtması bakımından model olmalıdır. Çocuklar, okudukları kitaplarda dilinin anlatım gücünü sezebilmeli, okudukları her kitap onları yeni bir kitap okumaya isteklendirmelidir.

Yalçın ve Aytaş (2003: 39–40)’a göre, bu dönem eserlerinin özellikleri aşağıdaki gibi olmalıdır:

1. Cümlelerdeki kelime sayısı 3–5 olmalı, mecazlı söyleyişlere genellikle yer verilmemeli, anlatım açık olmalıdır.

2. Birleşik zamanlı fiiller kullanılmamalı, düz bir anlatıma özen gösterilmeli, değişik anlatım üsluplarından kaçınılmalıdır. Zorunluluk halinde, çocuğa bu üslup farklılıkları sezdirilmelidir.
3. Yazar, kendini çocuğun yerine koymalı, seçtiği konunun o yaş grubundaki duygu değerlerine uygun olup olmadığını tespit etmelidir.
4. Çocukların ilgi alanına uygun tasvirler yapmalı, anlatımda konuşma ve diyaloglar etkili olabilecek biçimde kullanılmalıdır.
5. Bir kelimenin yazılış şekli diğer bir kelime ile benzeşmemeli, anlatımda tekerlemelerden yararlanılmalıdır.
6. Bu yaş grubundaki çocuklara yoruma açık ve tamamlanmamış öyküler anlatılmamalı, kahramanları çocuk ve hayvan olan öyküler, söylenceler, fabllar, destanlar, masal unsurunun hâkim olduğu resimli kitaplar tercih edilmelidir.
7. Yazılacak eserler, çocukların anlamlarını bildiği yüz kelimeyi geçmemelidir.

2.5.2.3. Okul Dönemi Çocuk Edebiyatı (9–12 Yaş)

9–12 yaş döneminde çocuk masallardan uzaklaşır; gerçekliğe, akılcılığa yönelir. Çevresindeki her şeye ilgi duyar, her şeyi araştırma çabasındadır. Çocuğa merak ettiği konular kuru anlatımlarla değil, yaşanan olaylar biçiminde hikâyeleştirilerek verilmelidir. Peri masallarına ilgi daha sürmektedir; ama gerçeğe geçiş aşaması, macera isteği başlamıştır (Karakuş, 2006: 36).

Bu dönemde çocuk okuduğu yazıları hayalinde canlandırabildiği için, artık resimli, çizgili kitaplardan yavaş yavaş ilgisini kesmeye başlar. Artık çocuk, kendi seçtiği edebi bir eseri okumaya başlayabilir (Alpay, 1991: 77).

Okutulacak kitaplar, çocukların gözlemlene, karşılaştırma, sınıflandırma, uygulama ve eleştirme yapma gibi bilişsel boyutlu davranışlarını geliştirmeli; öte yandan şiir, öykü, roman gibi edebiyat ürünlerinin okunmasına yönelik bir alışkanlığı da desteklemelidir. Çocukların hem bireysel okuma yapabilmeleri hem de sesli okunan bir kitabı dinlemeleri için zaman ayrılmalı, çocukla birlikte belli bir zaman diliminde (bir haftalık, bir aylık) dinleyecekleri ve okuyacakları düzeye uygun kitapların (metinlerin) listesi yapılmalıdır (Sever, 2007: 45).

8–10 yaş çocuklarının okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin bütünsellik anlayışıyla geliştirilmesi gerçeği, okul türü öğrenmelerde göz ardı edilmemelidir. Çocuğun yazılı kültürle olan ilişkisinin kalıcı olabilmesi için, çocuğa sunulan kitapların nitelikleri konusunda özenli davranılmalıdır. Bu özen, çocuğun anadilinin kurallarını ve anlatım gücünü içselleştirmesi açısından önemlidir. Bu yaş dönemindeki çocuklara, çeşitli türlerdeki nitelikli kitapların yanında; paylaşmanın, işbirliğinin önemini sezdirenen, grup çalışmalarında bireysel sorumluluğun önemini yansıtan edebiyat ürünlerini de okuması salık verilmelidir (Sever, 2007: 37–53).

9–12 yaş arası dönem “gerçeklere yönelme çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocuklar masal dünyasına ilişkin düşüncelerden kopmakta, gerçekçiliğe ve akılcılığa doğru yönelmektedir. Bir diğer anlamda çocuğun olayları somut olarak düşünme çağıdır. Bu dönemde olayları, “neden”, “niçin” ve “nasıl” sorularıyla değerlendirir. Amaç, yöntem ilişkisi kurabilir. Bu dönemin çocuğu masal dönemiyle macera dönemi arasında bir geçiş dönemindedir. Çocukların okuyacağı kitaplar, daha çok yaşanmış ya da yaşanabilir özellikleri taşımaktadır (Güleryüz, 2002: 216).

10–12 yaş çocuklarının ise yazın kültürü, dil ustalarının yapıtlarıyla temellendirilmelidir. Bu süreçte, çocukların değişik türlerin en özgün örnekleriyle karşılaştırılması için duyarlı davranılmalıdır. Bu dönemde çocuklara karar verme, değerlendirme, eleştirme ve iç denetimi geliştirme gibi eğitimle kazandırılacak davranışların önemini sezdirenen; yaşamın değişik güzelliklerini yansıtan yapıtlar da okutulmalıdır. Ayrıca çocuklara, edebiyatın ilgi alanına giren her konuyu sanatçı bakış açısıyla işleyen kitaplar da sunulabilir. Seçilecek kitaplarda, çocukların hem bireysel ilgi ve beklentileri göz önünde bulundurulmalı hem de türsel bir çeşitlilik (roman, öykü, yaşam öyküsü, anı, şiir...) oluşturulmalıdır (Sever, 2007: 37–54–60).

Bu yaş dönemine ait çocuk edebiyatı eserleri aşağıdaki özellikleri taşımaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2003: 40–41):

1. Bütünden parçaya gidilmelidir. Örneğin önce aile, sonra aile üyeleri anlatılmalıdır.
2. Eleştiri duygusu bu yaş grubundan itibaren gelişmeye başlar; adalet duygusu ayrıntıları olmamakla birlikte ana hatlarıyla oluşur. Eserlerde bu konulara dikkat edilmelidir.

3. Kutlamalar, törenler ve özendirmelerden çok hoşlanırlar. Bu yüzden eserlerde yasaklamalardan çok, özendirmeler hâkim tema olmalıdır.
4. Bu yaş grubu çocuklarda eğer hayal ve imgelere yer verilmezse hayal etme eksikliği görülmeye başlar. Eserlerde hayal dünyasını geliştirici imgelere yer verilmelidir.
5. Bu yaş grubu çocuklar, tarihi olaylara karşı ilgi duyarlar, koleksiyon yaparlar, basit çalışma ve resim yapmaya karşı ilgileri olduğu için, konusunu tarihten alan resimli eserler yazılmalıdır.
6. Kendisini baskı altında tutmaya çalışanlara karşı tutukluk ve içe kapanıklıkla cevap verirler. Kendi üzerinde kurulan baskılar sonucunda bu yaş grubu çocuklarda hayal dünyasındaki gerilemeler sonucunda dini duyguları besleyici konulara yer verilmelidir.
7. Toplu oyunlara karşı ilgi duyarlar. Paylaşım duyguları gelişmiştir. Olağanüstü bilgilerden çok gerçekçi bilgilere yer verilmelidir.
8. Bu yaş grubuna giren çocuklara yazılacak eserler, onların anlamını bildiği üç yüz kelimeyi geçmemelidir.

2.5.2.4. İlk Gençlik Çağı Çocuk Edebiyatı (13–15 Yaş)

Çocuk gelişimi açısından 12 yaşlarından sonra başlayan çağ “serüven çağı” olarak adlandırılır. Çocuklar bu dönemde somut işlemler basamağından çıkıp soyut işlemler basamağına girmişlerdir. Bu çağ, çocuğun yaratıcılığının en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Çocuğun dizginlenemez bir öğrenme, keşfetme ve ilgi çağı başlamaktadır. Elbette bu dönem çocukların isteyerek, zevk alacakları kitaplar, ilginç serüvenlerle dolu kitaplar olacaktır. Yeni olaylar, gerilimi ve heyecanı olan kitaplar bu dönem çocuklarının zevkle ve isteyerek okudukları kitaplardır (Güleryüz, 2002: 216).

Çocuklara, değişik türdeki edebiyat yapıtlarının yanında, tarihsel olguları anlamalarına katkı sağlayacak kitapları okumaları da salık verilmelidir. Bu dönemde, çocukların düşünme, karşılaştırma, eleştirme gibi bilişsel süreçlerini işleyen, onların insan ve yaşam gerçekliğini sanatçı bakış açısıyla tanımalarına ve değerlendirmelerine olanak sağlayan yapıtları okumaları, edebiyat kültürü oluşturmaları için gereklidir (Sever, 2007: 46).

Bu yaşlarda çocuklar, örnek alacakları bir kahraman ararlar. Bu bakımdan biyografiler ilgilerini çeker. Bu yaş grubuna hitap eden çocuk edebiyatı metinlerinde yalın, sade mecazlar ve benzetmeler, bütün zaman kipleri ve birleşik zamanlı fiiller kullanılabilir (Karakuş, 2006: 37).

Yalçın ve Aytaş (2003: 42)'a göre bu yaş grubundaki çocuklara hitap edecek eserler aşağıdaki özellikleri taşımalıdır:

1. Okuyacakları eserlerde cümleler 7–10 kelimedenden oluşmalıdır.
2. Metinler, anlamını bildikleri 700 kelimeyi aşmamalıdır. Yalın, sade bir dil kullanılmalı; mecazlar ve benzetmelerle birlikte bütün zaman kipleri kullanılabilir.
3. Kızlar sevgi, bağımlılık, özveri konularını işleyen duygusal eserler, sanat değeri olan kitap ve dergiler; erkekler soyut, duygusal düşünceye dayalı eserler, gazetelerdeki güncel olaylar, spor yazılarına ilgi duyarlar.
4. Cinsiyet ayrımının kesin hatlarıyla belirlendiği bu dönemde karşı cinse ilgileri ve sanat eğilimleri artar. Bu hususlara dikkat edilmelidir.

2.5.3. Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler

Çocuklukta dinleme, okuma, yazma, düşünme ve eleştiri kültürü edinme süreçlerinde en etkili uyaran dil, edebiyat, sanat ve estetik değeri taşıyan **“çocuk kitapları”** dır (Şirin, 2007: 30). Öğrencilerin okumaları, okuduklarını anlamaları, bunlar üzerinde düşünmeleri, eleştiride bulunmaları, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmeleri için bu özellikte çocuk kitaplarının bulunması gerekir. Çocuklar için yazılan her kitabın bu amaçlara uyması gerekir (Karakuş, 2006: 38).

Çocuk kitapları okullardaki programları destekleyici, çocuk kitaplarındaki metinler ise yaşanan gerçeğe ilgili olmalıdır. Bu ürünler çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici olmalıdır. Çocukta üretme becerisini geliştirmeli, çocuğun girişimci ve katılımcı olmasını sağlamalıdır. Çocuk edebiyatı metinleri, şiddet öğeleri içermemelidir. Çocuklara yönelik yazılan eserlerde estetik duyarlılık geliştirilmeli, çocuğun tercihlerini yaparken bu duygusundan yararlanması sağlanmalıdır. Çocukların kendilerine özgü kişiliklerinin gelişmesine çocuk edebiyatı eserleri katkıda bulunmalı, onların toplumda uyumlu olmasını sağlamalıdır. Çocuk eserlerinde dil becerilerinin gelişip yerleşmesine özen gösterilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2003: 35).

Sever (2007: 11)'e göre nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde, sözcükler ve çizgiler, ustaların elinde çocuğun yaşamını bütünleyen bir araca dönüşür. İnsanın günlük yaşamında sesiyle, jest ve mimikleriyle, bedensel hareketleriyle yansıttığı sevinç, korku, öfke; nitelikli yazınsal ürünlerde sözcük ve çizgilerle yaşam bulur. İnsanın herhangi bir yaşam durumundaki duyguları, kitap sayfalarında görünür kılınır. Çocuğun karşısına duygusuyla, düşüncesiyle insan gerçeği çıkarılır.

Yörükoğlu (1989: 94)'na göre iyi çocuk kitaplarında aranacak nitelikler şöyle sıralanabilir:

1. Çocuk kitapları, çocuğun gelişme düzeyine uygun konuları işlemeli, dili yalın, kavramlar açık seçik olmalıdır.
2. Konular ilgi çekici biçimde sunulmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır.
3. Konunun işlenişi, bilim verilerine ve insanlık değerlerine uygun olmalıdır. İnsanı ve çevresini gerçekçi açıdan tanıtmalı, yurt sevgisini, insan sevgisini ve yardımlaşma duygusunu güçlendirici olmalıdır.
4. Denemeci, araştırmacı, eleştirci, kısacası özgür düşünceli insan yetiştirme amacı göz önüne alınarak yazılmalıdır.
5. Çocuğun kendini tanımasına, kişiliğini geliştirmesine katkıda bulunmalıdır.

Oğuzkan (2001: 384)'a göre çocuk kitaplarında bulunmaması gereken niteliklerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

1. Çocuk kitapları her türlü ön yargılardan arınmış olmalıdır. Irk üstünlüğü, din ayrılığı ve bağınazlık dolaylı ya da doğrudan aşılammamalıdır.
2. Yurt sevgisi ve Türklük bilinci geliştireceğiz diye evrensel değerler bir kenara itilmemeli, düşmanlık ve öç alma duyguları körüklenmemelidir.
3. Yiğitlik abartılmamalı, çocuklara, yanılmaz insan, her şeyi bilen, her şeyi başaran insan örnekleri sunulmamalıdır. Başka bir deyişle çocuk kitaplarda etiyle, kemiğiyle, başarı ve başarısızlığıyla insanı tanımalıdır. Çelişkileri ile düşünce ve duyguları ile insan davranışını öğrenmeli, başkalarında kendini görebilmelidir. Katı ahlak kuralları içinde sıkışıp kalmamalı, hoşgörü ve esneklik kazanmalıdır.
4. Kadercilik, alın yazısı gibi insanı köstekleyen inanışlara yer verilmemelidir.
5. Her kitabı bir ahlak yargısıyla sonuçlandırmak, çocuğu aptal yerine koymaktır.

2.5.4. Çocuk Edebiyatı Türleri

Temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazanılmasında çocuk edebiyatı türlerinin önemi büyüktür. Bu türlerle öğrenciler genellikle Türkçe derslerinde karşılaşmaktadır. Bu bakımdan dinleme becerisinin geliştirilmesinde en önemli materyali Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının 1–5. sınıflar için İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda türler “öyküleyici, bilgilendirici ve şiir” olmak üzere üç başlık altında alınmıştır. Öyküleyici metinler çeşitli türde öyküler, masallar, biyografiler, anılar, efsaneler, destanlar, fabllar, fıkralar, gezi yazıları, günlükler, çeşitli türde oyunlar (dram, güldürü, Karagöz gibi Türk halk oyunları vb.) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgilendirici metinlerde ise hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi kitaplarda yer alan metinler; gazetelerde ve dergilerde yer alan haberler, mektuplar, köşe yazıları ve röportajlar yer almaktadır. Bu edebî türleri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak çok zordur. Bir gezi yazısı, mektup, biyografi yazıları bilgi veren tarzda yazılabildiği gibi, öyküleştireilmiş tarzda da karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim Türkçe ders kitaplarına bakıldığında edebi türler arasında şiir de bulunmaktadır. Küçük yaşlardan başlayarak çocuklara şiir dinleme, şiir okuma ve şiir üzerinde tartışma alışkanlıklarının kazandırılması hedeflenmiştir (Karakuş, 2006: 37–38).

Çocuğun hayatında masal, bilmece, fıkra, tekerleme, hikâye, şiir vb. edebi türlerin önemli yeri vardır (Canan, 1987: 72). Okulöncesi dönemde bu edebi türlere ait metinleri dinlemeyi öğrenen çocuk okul döneminde okumayı da sabırla ve zevkle öğrenecektir. Okulöncesi dönemin devamı olan okul döneminde okumayı sökmeyin verdiği haz ders kitabı dışında yeni kitaplarla beslenmelidir. Böylece karşımızda okul başarısı artmış, konuşması düzgün, sözcük hazinesi geniş, doğayı ve toplumu gözleyebilen, sorunları kavramada güçlük çekmeyen bir çocuk belirecektir (Çiçekler, 2006: 56).

Cemiloğlu (2001: 24) edebi türleri; olaya dayalı türler (hikâye, roman, tiyatro eseri, masal, efsane, destan, fabl, anı yazısı ve gezi yazısı), düşünceye dayalı türler (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, inceleme) ve duyguya dayalı türler (şiir) olarak sınıflamaktadır.

2.5.4.1. Masal

Masal, bütünüyle hayal ürünü olan, genellikle olağanüstü olaylara, zaman zaman da doğaüstü varlıklara (cin, peri, dev, ejderha vb.) yer verilen ve ağızdan ağıza, kuşaktan kuşağa anlatılarak sürüp giden anlatı türüdür (Kudret, 1980: 293).

Masalı, öteki yazı türlerinden ayıran birtakım özellikler vardır. Masal, her şeyden önce olağanüstü olayların bir hikâyesidir ve bu olayların ne zaman, nerede veya nerelerde geçtiği hemen hemen hiç bilinemez. Bir başka deyişle masalda genellikle zaman ve yer kavramı yoktur. Masal konuları genellikle padişah (kral), vezir (başbakan), şehzade (sultan, prens), fakir kız veya delikanlı vb. kahramanlar çevresinde gelişir. Bundan başka masalarda çok kez cüce, gulyabani, dev, peri kızı, cin, ejderha vb. gerçek dışı ve olağanüstü tipler de bulunur. Bazen kimi nitelikleriyle gerçek insana benzeyen kimseler de, örneğin Keloğlan, bir masal kahramanı olarak karşımıza çıkabilir. Geniş bir hayal ürünü olan masalarda yer yer gerçeğe uygun olaylara ve görünümlere de rastlanır (Oğuzkan, 2001: 17–18).

Masalın tanımında geçen “hayal ürünü” sözünü, yalnızca “olağanüstü şeyler” anlamında düşünmemek gerekir. Masallar uydurma olsalar da, hepsinde olağanüstü olaylar ya da kişiler bulunmaz. Olağanüstü ya da gerçekçi olsa da, masalların tamamı, hayal ürünü oldukları izlenimi veren anlatılardır. Masalları diğer anlatılardan ayıran temel özelliklerden biri de üslup ve anlatımdaki farklılıktır. Anlatı kısa ve yoğundur. Hayvan masallarında ve özellikle fıkralarda bu kısalık ve yoğunluk son dereceyi bulur. Uzunca masalarda da, olayların çokluğu ve olayların geçtiği zamanın uzunluğu dikkate alındığında, anlatının kısalığı ve yoğunluğu göze çarpacaktır (Güleç ve Geçgel, 2006: 43).

Dilidüzgün (1996: 39–40–42–43), masallardan derslerde nasıl yararlanılabileceğine ilişkin öğretmenlere aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. Masalın özünü değiştirme.
2. Masalı devam ettirme.
3. Masalın öncesini ve sonrasını tahmin etme.
4. Masal parodileri oluşturma.
5. Alaylama.
6. Masal dilinden yararlanma.

Geçmişte masal okuma veya dinlemenin çocuklar için zararlı veya yararlı sonuçlar verdiği veya verebileceğine ilişkin iki ayrı görüş sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Bugün, masalın çocuklarda hayal ve duygu gücünü arttırdığı ve zenginleştirdiği, anadilin kavranması ve geliştirilmesinde büyük payı bulunduğu görüşünde birçok eğitimci ve düşünür birleşmektedir. Okulöncesi çağındaki çocukları öğrenmeye hazırlayan, başka bir deyişle okul öğrenimine hazır duruma getiren araçlardan biri, onlara anlatılan masallar veya masalımsı hikâyelerdir. Dinleme alışkanlığının kazanılmasında da masalın ayrı bir rolü vardır (Oğuzkan, 2001: 23–25–26).

Boratav (1987: 113)'a göre de masallar çocuğun dilinin gelişmesine katkı sağlar. Çocuğun anadilinin, bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiyi kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu, ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde, ilk aşıl原因an masallardır.

İlköğretimde okumayı öğrenen çocuklar, klasik çocuk masallarını dinlemekten ve okumaktan hoşlanırlar. İlköğretim yıllarında masalların inandırıcılığına ilişkin bir yargılamaya gitmeden zengin bir hayal dünyası ile karşılaşılırlar. Altı yaşından önce klasik masallar yerine, masalımsı özellikler taşıyan ancak kahraman ve olayların onun somut düşünmesine uygun, hayal gücü sınırlarının dışına taşmayan masallar olmasında fayda vardır. Ayrıca yanlış yargıların ve korku unsurlarının da olmamasına dikkat edilmelidir (Tür ve Turla, 1999: 57).

Nas (2002: 214–215–216)'a göre masalın çocuk için yararları şunlardır:

1. Çocuğun düş gücünü geliştirir.
2. Çocuğa anadilinin zenginliklerini, olanaklarını sunar.
3. Çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirir.
4. Çocuğun dinleme yeteneğini geliştirir.
5. İyilik, adalet, haktanırlık duygularını geliştirir.
6. Masallar, çocuğun iç sorunlarına, gerilimlerine gönderme yaparak, dolaylı yoldan onun iç dünyasına girer. Çocuk, bilincine varmadan masalda kendini bulur.
7. Çocuğu yaşam hazırlar, onun duygularını besler.

Çocuk masalları, çocuk edebiyatının bir türüdür. Çocuk edebiyatı özelliklerine uygun olarak çocuk masallarında bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Güleryüz, 2002: 224–225):

1. Masallar, canlı, diri ve heyecan verici olmalı,
2. Masalların sözcükleri çocukların sözcük dağarcığına uygun olmalı, akıcı, işlek ve şiirsel bir özellik taşımalı,
3. Masalın girişinde okuyucu, dinleyiciyi güdülemeli, merakını çekmeli, gelişim bölümünde olaylar arasında bağ kurabilmeli ve sonuç bölümünde de masalın amacına uygun bitirmeli,
4. Masalarda, sürekli bir sorun çözülmeli, olumlu tiplere yer verilmeli, kişiyi yaratıcı, yenilikçi düşünmeye sevk etmeli,
5. Masallar çocukların duyuşsal dünyasını beslemeli, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, keşfetme gibi kişilik özelliklerini desteklemeli, olumlu kahramanlar oluşturmalı,
6. Masal ulusal ve evrensel değerlere ters düşmemeli, dünyadaki bitki, insan ve hayvan dengesini dikkate almalı, canlıların kardeşliği, yaşama hakkı işlenmeli,
7. Masal çocuğun yaşama heyecanını öldürmemeli, düşünme gücünü kırmamalı, tartışılmaz değerleri önüne koyup onu çaresiz bırakmamalıdır.

Oğuzkan (2001: 26) ise çocuklara anlatılacak veya onların kendi kendilerine okuyacakları masalları seçerken öğretmenlerin, ana-babaların ve kütüphanecilerin göz önünde bulundurmaları gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

1. Masalı oluşturan olaylar canlı ve hareketli olmalıdır.
2. Masalın dili sade, anlatımı akıcı olmalıdır.
3. Masalda düğüm noktası ustaca işlenmiş olmalı, olaylar beklenmedik biçimde sonuçlanmalıdır.
4. Tasvirler, kahramanların davranışları ve beğenileri çocuklarda iyilik ve güzellik duygusunun gelişmesine yardımcı olmalıdır.
5. Masalda anlatılanlar zaman zaman çocukları neşelendirmeli, güldürmeli ve eğlendirmelidir.
6. Masal, konusu ve kahramanları bakımından çocukları korkutmaktan ve üzmetten uzak olmalıdır.
7. Masalda çocukları uyuşukluğa, boş inanlara ve yazgıcılığa (kaderciliğe) yönelten telkinler bulunmamalıdır.

2.5.4.2. Destan

Destan, bir ulusun yaşayışını yakından ilgilendiren savaş, göç vb. gibi tarih ve toplum olaylarının çerçevesi içinde yiğitlik ve olağanüstülük üzerine kurulmuş çok uzun bir manzum hikâyedir (Kudret, 1980: 118).

Banarlı (1971: 723)'ya göre destanlar; umumiyetle savaşlar için ve tarihi kahramanlık vakaları için söylenen manzumelerdir.

Özdemir (1990: 83)'e göre öykü, destandan çıkmış, bir bakıma insanların olay dinleme, olay anlatma gereksiniminden doğmuştur. Anlatılan olaylar ve olaylara karışan kahramanlar olağanüstü nitelikler taşır. Olay tarihsel boyutlu bir takım serüvenler dizisidir. Yaratıldığı dönemin izlerini, toplumun özlem ve düşlerini içerir. Kahramanları olağanüstü kişiliklerinin yanı sıra yaptıklarıyla masallaşmış bir kimlik kazanırlar. İçinden çıktığı toplumun ya da ırkın karakterini oluşturan başat nitelikleriyle donatılmıştır kişiliği. Ulusaldır, doğaüstü güçler onu yönlendirir. Aklın alamayacağı büyük işlerin üstesinden gelir. Onu her türlü tehlikeye ve düşmanlarına karşı bu doğaüstü güçler korur. Destanlar ulusların çocukluk döneminin ürünleridir.

Destan, insanların ilk sanat ürünlerindedir. Bir başka deyişle, insanlığın çocukluk döneminin ürünüdür. Doğa olaylarının (güneş-ay tutulması, şimşek, gök gürültüsü vb.) nedenlerini bilemediklerinden, bunları düş güçleriyle açıklamaya çalışmışlardır. Cansız nesnelere (güneş, ay, deniz, ırmak vb.) canlı olarak düşünmüş (animizm), bunlara güçlü, güçsüz, acımasız vb. nitelikler yüklemişlerdir (Nas, 2002: 243).

Tarih öncesi çağlardan bugüne, ulusların başından geçen olayları, inançlarını ve hayal güçlerini yansıtan en önemli tür destandır. O dönemlerin bilgi kaynağı olan destanlardan gerekli seçmeler yapılarak çocuk eğitiminde mutlaka yararlanılmalıdır. Destanlar, kahramanlık hikâyeleri, kahramanlık şiirleri genellikle on yaşından sonraki çocukların zevkle okuyabilecekleri materyal olabilirler. Bu çeşit yapıtların konuları basitleştirilerek canlı bir tarzda anlatılırsa, daha küçük yaşta okuyanlar da ilgi duyabilirler (Güleç ve Geçgel, 2006: 61–62).

Oluşum özelliklerine göre iki çeşit destan vardır: Doğal destan, yapma destan. Çok eski devirlerde ulus vicdanında derin izler bırakan bir tarih ya da toplum olayının yine o devirlerde ulusal bir ozan ya da çeşitli saz ozanları tarafından söylenen biçimi “*doğal destan*”; yeni ve yakın çağlarda, herhangi bir tarih olayının bir ozan tarafından destan kurallarına uygun olarak yazılmış biçimi “*yapay destan*”dır (Kudret, 1980: 118).

Destanlarda belli bir ulusun veya ırkın yücelikleri, belli kişilerin kahramanlıkları mübalâğlı bir biçimde anlatılsa da yiğitlik, güçlü ve sürekli aşk, acıma, yardımseverlik, yurt sevgisi, cesaret gibi kavramlara (motiflere) geniş ölçüde yer verildiği için bu tür eserlerin çocuklar için önemi büyüktür. Çocuklar, kendi kavrayış ve ilgi seviyelerine göre yeniden yazılmış ulusal destanları veya öteki uluslara ait klasik destanlardan sadeleştirilerek alınan hikâyeleri zevk ve heyecanla okurlar (Oğuzkan, 2001: 69).

2.5.4.3. Efsane (Söylence)

Efsane, eskiden beri söylene gelen, olağanüstü olaylara ve kişilere anlatısı içinde yer veren düz konuşma diliyle oluşturulmuş, üslup kaygısından uzak hayali öyküler olarak ifade edilebilir (Özdemir, 1990: 100).

Efsane, kendine özgü bir üslubu, kalıplaşmış kurallı biçimleri olmayan, düz konuşma dili ile bildirilen bir anlatı türüdür. Başlıca özelliği, inanış konusu olmasıdır. Efsanede anlatılanlar doğru, gerçekten olmuş diye kabul edilir. Bu niteliği ile masaldan ayrılarak hikâyeye ve destana yaklaşır. Ayrıca masalların her zaman sonu tatlıya bağlanırken, efsanelerin sonunun çoğu zaman acıklı bitmesi iki türü birbirinden ayıran özelliklerdendir (Güleç ve Geçgel, 2006: 67).

Efsane ile masal olağanüstü olaylara yer vermeleri bakımından birbirine benzerler. Fakat efsane inanılmaya daha uygun olması bakımından masaldan ayrılır, hikâyeye ve destana daha yakın bir tür sayılır. Destanlar daha sanatlı bir ifadeye sahipken, efsaneler konuşma dilinin etkisi altında ve sade bir dille söylenmişlerdir. Efsane; tabiatüstü nitelikler gösteren kişilerin hayatlarını, halk muhayyilesinin veya şairlerin meydana getirdiği tarih olaylarını anlatan, olağanüstü olaylarla süslü hikâyelere verilen isimdir. (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1979: 7).

Efsanenin başlıca özelliklerinden biri de, doğal konuşma diliyle ve her türlü üslup kaygısından yoksun, hazır kalıplara yer vermeyen kısa bir anlatı oluşudur. Bir destan parçası karmaşık ve uzun soluklu anlatı bütününden kopup kendine özgü üslup niteliklerini, sanatlık süslemeleri yitirince, yalnızca olağanüstü yönleriyle bir kişiyi ya da bir olayı bildirme göreviyle sınırlanınca “efsane” olur. Bir tarih olayı gerçekte olduğu gibi anlatılmamışsa, gerçekten uzaklaşan bir biçim almışsa, efsaneleşmiş demektir (Güleç ve Geçgel, 2006: 67).

Efsaneler, hayale ağırlık veren, ulusal veya yerel birçok olayları renkli ve çekici bir anlatımla dile getiren özellikleriyle çocukların hoşuna gider. Çoğu efsaneler, genç okurlara, sıkmadan ve hatta hissettirmeden bir takım önemli tarih bilgileri verir, tarih zevkini aşılar. Çocukların hayvanlar, bitkiler, yıldızlar ve başka doğa görüntüleri üzerine sordukları sorular efsanelerin yardımıyla onların hayal gücünü geliştirecek biçimde karşılanabilir. Ancak bu türden eserlerin seçiminde her zaman çocukların ilgi ve anlayış durumu göz önünde tutulmalıdır (Oğuzkan, 2001: 72).

2.5.4.4. Fabl

Fabl, genellikle kahramanları bitkiler ve hayvanlardan seçilen, başında ya da sonunda bir ahlak dersi, bir yaşam ilkesi ortaya koyan, insanların ortak kusurlarını, eksikliklerini gidermeye çalışan manzum ya da düzyazı biçiminde oluşturulan öykülere verilen ad olarak açıklanabilir (Özdemir, 1990: 113).

Fabl sözcüğü Latince ‘de “öykü, oyun, piyes, masal” anlamına gelmektedir. Gerçekte fablların kahramanlarını bitkiler, hayvanlar ya da diğer cansız varlıklar oluşturmasına karşılık ele alınan yine insandır. Aslında fabllar da bir türlü masaldırlar. Masaldan farkları, başında ve sonunda ders verici yanlarının bulunmasıdır (Güleryüz, 2002: 239).

Fabllarda çocuklara ders verme amaçlanmıştır. Ancak okul öncesi dönemde çocuklar henüz verilen dersi yaşamlarına genellemede başarılı olamazlar. Tek sonuçla yargıya giderler. Fabl örneklerindeki ders, okul çocukları tarafından daha iyi kavranmaktadır. Buradan aldıkları dersleri yaşamlarına aktarabilmektedirler (Tür ve Turla, 1999: 63).

Fabllar çocuklara, tokgözlülük, yetingenlik, özveri, yardım severlik gibi iyi insan davranışları kazandırma bakımından eğitici yanı güçlü eserlerdir. Özellikle 10–12 yaşlarındaki çocuklar “fabl” okumaktan, anlatmaktan ve dinlemekten zevk alırlar. Çocuklar, kısa ve canlı konuşmaları kapsayan fablları doğal bir ortam içinde temsil de edebilirler (Oğuzkan, 2001: 65).

Nas (2002: 226)’a göre fabl, hayvanları (kimi de bitki ve eşyaları) kişileştirerek (insan değeri ve rolü verilerek) belirli bir dönemin ahlaksal değerlerini dile getirir. “*Ezop*” ve “*La Fontaine*” fabllara ilişkin iki önemli addır.

Fablların özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Güleryüz, 2002: 239; Yalçın ve Aytaş, 2003: 127–128):

1. Fabllar sonunda bir ahlak dersi, bir yaşam ilkesi ortaya koyan, insanların ortak kusurlarını, eksikliklerini gidermeye çalışan öykülerdir.
2. Fabllar vasıtasıyla kanaatkârlık, özveri, yardımseverlik, iyi niyet gibi davranışlar kazandırılabilir.
3. Kahramanları bitkiler, hayvanlar ya da diğer cansız varlıklar olmasına rağmen, ele alınan özellikler insanın özellikleridir.
3. Fabllarda mesaj, herhangi bir yorumu ihtiyaç kalmadan, doğrudan verilir.
4. Fabllar, insan belleğinde çok kolay saklanabilen ve ortaya çıkarılabilen özelliklere sahiptir.
5. Fabllar, belli bir fikri, yalın ve birkaç olayın yardımıyla ortaya koyduğu için kısa anlatımlı eserlerdir.

2.5.4.5. Hikâye ve Roman

Olmuş ya da olması olası olayları anlatan kısa yazıya hikâye, uzun yazıya roman denir (Nas, 2002: 249). Hikâye ve romanlar, çocukların masaldan, yani hayal âleminde gerçekler dünyasına adım atmasını sağlarlar. Fakat bu geçiş renkli bir dünyadan renksiz, tatsız bir dünyaya atlayış değildir. Bu tür yapıtlar, çocukların yaşantılarına açıklık kazandırır, bunları geliştirir. Roman ve hikâyeler, çocukları yeni yeni çevreler içinde, çeşitli kişilerle karşılaştırarak kendi benliklerinden uzaklaştırır, bu kişilerin yaşantılarından geniş ölçüde yararlandırır. Büyükler için olduğu kadar küçüklerin de serüven, sevgi, mizah gibi konularla ilgilenmeleri bu tür yapıtlarla sağlanabilir (Güleç ve Geçgel, 2006: 78).

Anlatım yolu olarak düzyazıyı kullanan hikâye ve roman; insanların başlarından geçen olayları, iç dünyalarını ya da “insan-insan, insan-toplum, insan-doğa” ilişkilerini, “yer, zaman, kişi, olay/durum, anlatıcı” öğelerine bağlayarak ayrıntılarıyla öykülemeyi amaçlar. Hikâyeler romandan daha kısa anlatılardır. İki tür arasındaki fark, hikâyelerin kişileri çoğu zaman hayatlarının belli ve kısa bir anı içinde, karakterlerinin yalnız bir yönü ile ele almasından kaynaklanır. Bu durum, romana göre daha az olay örgüsü (bir ya da iki olay örgüsü), zaman ve mekân kullanımı demektir. Bu temel öğelerin kısalığı, hacim bakımından hikâyelerin romanlara göre daha küçük olmasını gerektirmektedir (Güleç ve Geçgel, 2006: 76).

Hikaye kişilerinin çoğunlukla bir yönü üzerinde durulur, belli ve kısa bir anı işlenir, ayrıntılara girilmez. Roman kişileriye çoğunlukla geniş bir zaman çerçevesi içinde, yaşamlarının baştan sona kadar akışıyla, işlenir. Kişilerin karakterlerinin her yönü üzerinde durulur; her şey ayrıntılarıyla anlatılır (Nas, 2002: 249).

Çocuk edebiyatı türü olarak roman, çocuğun somut işlemler dönemini bitirdikten sonra olayları çok boyutlu düşünmeye başladığı on bir yaşından sonra zevkle okuyabileceği sanat ürünleridir. Roman çocuklara, olayların neden ve niçinleri üzerinde geniş düşünme, olaylar arası bağ kurma, olayları bütün içinde ayrıntılara inerek görme fırsatı verir. Çocuk romanla hayal gücünü, düşünce ufkunu ve yaratıcı gücünü geliştirebilir. O nedenle ilköğretim ve lise yıllarında çocuklara klasiklerin okutulması, büyük romancılarla karşı karşıya kalmalarının sağlanması gerekir (Güleryüz, 2002: 308).

Çocuklar, hikâye ve romanlarda çeşitli konulara ilişkin olarak çözülmesini gerekli gördükleri birçok sorunların karşılığını, olayların “neden” ve “niçin”ini açıklayan bilgileri, görüş ve yorumları bulabilirler. Hikâye ve romanlar, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir; türlü insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkân sağlar; geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olur; böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır. Bunun dışında, hikâye ve romanlar çocukların kendi ülkelerindeki insanları geçmişleriyle tanımlarını kolaylaştırdığı gibi onlara başka kıta ve ülkelerde yaşayan insanlar üzerine bilgi ve görüş de kazandırır. Okuma alışkanlığı ve zevkinin gelişmesinde, dolayısıyla boş zamanların yararlı biçimde geçmesinde hikâye ve romanların çocuklar için taşıdığı önemi de belirtmek gerekir (Oğuzkan, 2001: 98–99).

Her yaştan çocuk, hikâye anlatmaktan ve dinlemekten hoşlanır. Anaokulundaki Türkçe dil etkinlikleri arasında hikâye anlatmanın önemli bir yeri vardır. Böylece çocuklara sevinç yaşatma, sürprizler sunma ve merak uyandırma yoluyla edebiyatı sevdirmek hedeflenir. Öğretmenin özel bir amacı daha vardır; çocuğa grupta birlikte keyifli bir öğrenme yaşantısı sunmak (Güleç ve Geçgel, 2006: 77).

Okul öncesi dönemde çocuklar, yaşamlarından alınmış olayların hareketli bir anlatımla verildiği hikâyeleri zevkle dinlerler. Ancak çocuğu olumlu yönde etkileyebilmek için seçilecek hikâyelerin küçük çocukların düzeyine uygun olması gerekir. Kısa, bir ya da iki kahramanlı, canlı ve ilgi çekici bir konunun ele alındığı hikâyeler bu dönem için daha uygundur. Kendisi ve yakın çevresi ile ilgili, hayvanların özelliklerini, yaşam biçimlerini, doğa olaylarını, pek çok olayın nedenlerini ele alan hikâyeleri zevkle dinlerler. Yaşamdaki pek çok sorunun cevabını bulabilirler (Tür ve Turla, 1999: 72).

Demiray (1977) çocuk hikâye ve romanlarının konularını şöyle sınıflandırmaktadır (Akt. Güleç ve Geçgel, 2006: 78–80–81):

1. Doğa ve Hayvanlarla İlgili Roman ve Hikâyeler
2. Serüven Roman ve Hikâyeleri
3. Duygusal Roman ve Hikâyeler
4. Esrarlı Roman ve Hikâyeler
5. Tarihi Roman ve Hikâyeler
6. Başka Ülkelerin Çocuklarıyla İlgili Roman ve Hikâyeler
7. Gezi Roman ve Hikâyeleri

Nas (2002: 250–251) çocuk hikâye ve roman çeşitlerini şöyle sınıflandırmaktadır:

1. Serüven Hikâye ve Romanları
2. Gülmece (Mizah) Ağırlıklı Hikâye ve Romanlar
3. Çocuk Yaşamına İlişkin Hikâye ve Romanlar
4. Hayvanların Yaşamlarına İlişkin Hikâye ve Romanlar
5. Duygusal İşleyen Hikâye ve Romanlar
6. Tarihsel Olayları İşleyen Hikâye ve Romanlar
7. Gezi Hikâye ve Romanları
8. Düşsel (Fantastik) Hikâye ve Romanlar

Çocuk edebiyatında hikâye, çocukların gerçeklik dönemlerine doğru ilgi gösterdikleri yazı türleridir. Çocuk hikâyelerinde aranacak nitelikler aşağıdadır (Güleryüz, 2002: 294–296):

1. Çocuklara verilecek hikâyelerde konular çocukların ilgi alanlarına uygun olmalı, politik ve açık, tahrik edici cinsel konular işlenmemeli,
2. Öğrenciyi güdüleyici, ilgi uyandırıcı, sürükleyici ve okumaya kışkırtıcı olmalıdır, bunun için de yazının iç planlamasında gerilim ve gerilimi oluşturan öğeler, olaylar iyi ayarlanmış olmalı,
3. Olaylar çocuğun düşünsel dünyasına uygun olmalı, karmaşık ilişkiler, uzun bıktırıcı tanımlar ve betimlemelerden oluşmamalı, cümlelerdeki sözcük sayıları çocuğun yaşına uygun olmalı,
4. Hikâyeler aşırı öğretici, öğüt verici olmamalı, olayların içinde insanlar olayları yaşayarak bu dersi ya da deneyimi kendileri çıkarmalı,
5. Resimler, konulara uygun olmalı, hikâyeler çok uzun olmamalı, kitabın iç dizaynı çocuğu yormamalıdır

Oğuzkan (2001: 109)'a göre çocuk hikâye ve romanlarında bulunması gereken nitelikler şöyle sıralanabilir:

1. Çocukların ilgilerine, hayat tecrübelerine ve kavrayış güçlerine uygun bir konu,
2. Çocuk düşüncesine aykırı olmayan sade ve gerçekçi bir plan,
3. Mantıklı sonuçlarla biten hareketli olaylar,
4. Somut, doğru, fakat dikkati dağıtmayan ayrıntılar,
5. Özellikleri iyi anlatılan, gerçekliğe uygunluğu bakımından hiç kuşkuya yer vermeyen kişiler (şahıslar, kahramanlar),
6. Kısa cümle ve paragraflar ile kısa, bol ve canlı konuşmalara dayalı sürükleyici bir anlatım,
7. Çocukların seviyesine uygun basit ruh çözümlenmeleri,
8. Kabalığa kaçmamak ve yerinde olmak şartıyla güldürücü sahneler veya konuşmalar,
9. Küçük şeylere (ayrıntılara) karşı sürekli bir ilginin uyandırılmış olması,
10. Her durumun heyecanlı yanlarının daima belirtilmesi,
11. Metinle ilgili güzel ve anlamlı resimler.

2.5.4.6. Şiir

TDK (2005: 1867) şiiri, “Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebi anlatım biçimi, manzume, nazım.” şeklinde tanımlamıştır.

Şiir en eski edebiyat türüdür. Bütün toplumlarda sanat amacıyla ilkin şiir söylenmiştir. Çocuğun sevinçlerini, hüznlerini, acılarını, korkularını, kısaca duygularını, iç dünyasını yansıtmak; duygularını eğitmek için en uygun yazınsal türdür şiir; dilin en güzel işlendiği tür... Şiir, çocuğun duygu, düşünce gelişiminin en önemli araçlarından birisidir (Nas, 2002: 302).

Genel olarak şiir adı verilen eserlerin, hayal gücü, duygusallık, uyum (ahenk) ve ölçü (vezin) gibi birtakım içerik, anlatım ve biçim özellikleriyle öteki tür edebiyat eserlerinden ayrıldığı görülür. Başka bir deyişle şiir, düz yazıya göre, daha çok estetik değerler taşıyan ve daha yoğun bir dikkat gerektiren bir yazı türüdür (Oğuzkan, 2001: 248).

Çocuk küçük yaşta ninnilerle, tekerlemelerle, bilmecelerle tanışır, bunlar ezgisi olan sözlü ürünlerdir. Dolayısıyla ninni, bilmece, tekerlemelerle çocuğun yaşamına şiir girer, erken yaşta. Gittikçe çocuk şiir dinlemekten, okumaktan hoşlanır (Nas, 2002: 303).

Okul öncesinde çocuklar, önceleri annelerinden ya da öğretmenlerinden dinledikleri şiirlerden hoşlanırken, şiirdeki ritmi hissettiklerinde kendileri de şiir söylemekten hoşlanmaya başlarlar. Çocuk önce dinleyici daha sonra da katılımcıdır. Çocuklara şiiri sevdirebilmek için bazı özelliklere dikkat etmek gerekir. Öncelikle bu dönemde, çocuğun düşünme ve olayları algılayış biçimi, duygularını ifade ediş biçimi, sözcük dağarcığı, dikkat süresi gibi özelliklerin, şiir seçiminde dikkate alınması gerekir. Bu dönemde çocukların dikkat süresinin kısa olduğu düşünülerek, basit ve kısa şiirlerin seçilmesi, çocuğun şiirde işlenen temayı da daha kolay anlamasını sağlayacaktır. Şiir uzunluğunun önce bir dördlükten başlayıp üç-dört en fazla beş dördlüğe kadar çıkmasında da fayda vardır. Çok uzun şiirler küçük çocuklar için uygun değildir. Önce tekerlemelerden başlayarak daha sonra şiirlere geçmek çocuğa ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Tür ve Turla, 1999: 85–86).

Çocuk, gelişiminin her döneminde şiire karşı olumlu bir tepki gösterir. Şiir dinlemekten, şiir okumaktan ve ezberlemekten zevk duyar. Çocukların şiirle ilişkisi önce dinlemekle başlar. Sonraları kendileri okuyarak ve ezberleyip söyleyerek bu ilişkiyi sürdürürler. Okul öncesi çağındaki çocuklar annelerinden veya öğretmenlerinden dinledikleri kısa ve ahenkçe zengin manzumelerden zevk alırlar. Çocuklar okul çağında zihinsel ve ruhsal gelişmelerine uygun olarak lirik ve öğretici şiirlerden de hoşlanmaya başlarlar (Oğuzkan, 2001: 249–251).

Çocuk edebiyatında şiir, çocukların becerilerini geliştirmelerinde, sözcüklerin sihrini ve dilin matematiğini kavramalarında önemli bir araç olarak kullanılabilir. Çünkü sözcükler değişik biçimde bir araya getirilerek çok zengin bir dünya oluşturabilmektedir. Dilin bu gücünden yararlanabilen çocuk, yaratıcı düşüncesini de geliştirebilir (Güleryüz, 2002: 274).

Ahmet Köksal'ın deyişiyle şiir, “Hayal ve masal dünyasında yaşayan çocuğun anlayış ve yeteneğini, yaratıcı hayal gücünü besler. Sanat ve güzellik beğenisini yüceltir; ona yeni, daha mutlu bir yaşama götürecek ufuklar açar. Onda insancıl duyguların gelişmesi yanında; güzel sanatlara, yurduna, yurdunun sanat değerlerine bir sevgi ve ilgi uyandırır.” (Akt. Uyguner, 1977: 104).

Şiir okumanın yararları aşağıdaki biçimde ifade edilebilir (Güleryüz, 2002: 276–277):

1. Anadili sevgisi ve sanatsal bir derinlik kazandırmak.
2. Yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmek.
3. Sözlü ifade gücünü geliştirmek.
4. Ulusal ve evrensel değerlere ulaşmak.

Çocuk şiirlerinde bulunması gereken nitelikler şöyle sıralanabilir (Oğuzkan, 2001: 259):

1. Kafiyeleler (eğer varsa) belirli olmalı ve birbirlerine yakın mısraların sonlarında bulunmalıdır.
2. Düşünceler açık olarak ve bir beyit veya bir dördlük (kıta) sınırları içinde anlatılmalıdır.
3. Tasvirler yalın ve kesin olmalıdır.

4. Benzetme, istiare, mecaz gibi edebi sanatlara ölçülü bir şekilde yer verilmelidir.
5. Hayal ve duygular çocukların yaşantılarıyla ilgili olmalı, bu unsurlarla olaylar arasında sıkı bir bağlantı kurulmalıdır.
6. Mısralar kısa, cümle düzeni doğal ve seçilen sözcükler sade olmalıdır.
7. Tam ve yarım kafiyelerden, ölçüden ve bazı mısraların tekrarından yararlanarak ahenk zenginliği sağlanmalıdır.
8. Konu (yaşama sevinci, aile sevgisi, doğa, yurt ve ulus sevgisi, güzellik duygusu gibi) olumlu duygu ve davranışları kazandırıcı, geliştirici ve pekiştirici bir nitelik taşımaktadır.

Çocukların okuyacakları şiirleri seçerken dikkat edilecek özellikler şunlardır:

1. Okunacak şiirler çocuğun duygusal dünyasına ve ilgi alanına uygun olmalı,
2. Dizeleri uzun olmamalı, sözcüklerin hece sayısı az olmalı, şiirdeki sözcükler çocuğun sözcük dağarcığıyla örtüşmeli,
3. Durakları belli olmalı ve kolay sezilmeli,
4. Kutlanan bayram ya da belirli günle, ilgili şiir türü arasında bir anlam olmalı,
5. Anaokulu ve ilköğretim 1, 2, 3. sınıflarda okutulacak şiirler iki-üç dördlüğü; 4, 5. sınıflarda üç-beş; 6, 7, 8. sınıflarda dört-sekizi geçmemeli,
6. Bayram ya da belirli günler öne çıkarılarak “şiir” ya da “çocuk” araç olmamalı, aksine bayram ya da belirli gün araç olmalı,
7. Törenlerde okuyan için de, dinleyen için de ağır, bıktırıcı uzun şiirlere yer verilmemeli,
8. Şiiri okuyacakla dinleyecek olanın ilgi alanları dikkate alınmalıdır (Güleryüz, 2002: 278).

2.5.4.7. Biyografi

Biyografi, kişilerin yaşam öykülerini anlatan yazılardır. Tanınmış bir kişinin yaşamı incelenerek doğum tarihi ve yeri, ailesi, öğrenimi, çalışma hayatı, ölmüşse ölüm tarihi ve yeri hakkında bilgi verilir. Amaç, biyografisi anlatılan kişinin yaptığı önemli işleri, eserlerini ve belirgin özelliklerini okura tanıtmaktır (Güleç ve Geçgel, 2006: 131).

Çocuklar, belli gelişme dönemlerinde çevrelerinde yaşayan veya serüvenleri kitaplara geçmiş ünlü kişileri kendileri için örnek seçmek ihtiyacını duyarlar. Biyografik eserler bu özdeşleştirme duygusunu doyurmaya yarar. Bundan başka biyografiler, çocuklara başkalarının hayat kavgalarını, karşılaştıkları türlü sorunları ve başarılarının nedenlerini anlatmakla onları ileride karşılaştıkları durumlara hazırlar. Bu gibi eserleri okuyan çocuklar, büyük adamlara karşı hayranlık ve saygı duymaya başlarlar, yurtseverlik duyguları güçlenir (Oğuzkan, 2001: 159).

Doğduğu günden itibaren önce yakın çevresini tanıyan ve yaşı ilerledikçe uzak çevresini keşfetmeye başlayan çocuk, başka ülkeleri, oraların insanlarını, yaşam tarzını ve kültürünü de merak eder. İşte biyografiler, çocukların bu gereksinimlerini gidermede en önemli türlerden birisidir. Çocuklar biyografi okuyarak, daha küçük yaşta milli ve insani değerlere saygı duymayı öğrenirler. Bir büyüğe benzemeğe çalışmak cesaret, zorluklara göğüs germe, insan sevgisi, kendine güven gibi erdemler biyografilerle sağlanır. Böylece çocuk ve genç gelecekte izleyeceği yolu seçme olanağını da bulur (Güleç ve Geçgel, 2006: 132).

Çocuklar, yurt için yararlılık gösterenlerin, bilim insanlarının, mucitlerin, kâşiflerin, sanatçıların (ressam, yazar, müzisyen vb.), sporcuların yaşam öykülerine ilgi duyarlar. Derslerde bu türden yararlanılmalı, uygun olanları oyunlaştırılmalıdır (Nas, 2002: 279).

Çocukların yaşlarına göre, kişilerin yaşam öyküleri yazılmalıdır. Anlatım yöntemi, ilginç ve sürükleyici olmalıdır. İlköğretimin ilk sınıflarında, yaşam öyküsü anlatılan kişilerin kısaca yaptıkları, ettikleri verilirken, sınıf ilerledikçe dünya görüşleri, kişinin psikolojisini etkileyen değişik olaylar ele alınabilir. Bu tür yazılar sanata, edebiyata ve tarihe ışık tutarlar. Yaşam öyküsünü sınırlandırmak, çalışmayı yapanın elindedir (Güleryüz, 2002: 323).

Çocuklar için yazılan biyografilerin özellikleri aşağıdadır (Nas, 2002: 279):

1. Öykü ya da roman kurgusu içinde işlense bile, biyografilerde gerçeklik ve nesnellik içinde kalınması gerekir.
2. Belge kullanmaya, dipnota gerek yoktur.
3. Kişinin yaşamından çocuğun ilgisini çekecek kesitler sunulmalıdır.

4. Çocuk çalışkanlık, özveri, dürüstlük, yüreklilik gibi erdemli davranış örnekleriyle karşılaşmalı; onun özgüveni, insan sevgisi güçlenmelidir.
5. Anlatım kuru, yavan değil; akıcı, canlı, sürükleyici olmalıdır.
6. İlginç, çarpıcı olaylara yer verilmelidir.
7. Yazı görselleştirilmeli; fotoğraflarla, resimlerle desteklenmelidir.

Çocuklar için yazılan biyografilerde aranan nitelikler şöyle sıralanabilir (Oğuzkan, 2001: 162):

1. Konu seçiminde çocukların merakları ve ilgileri kesinlikle göz önünde tutulmalıdır.
2. Konu olarak seçilen kişinin başından geçen ilginç olaylara ağırlık verilmeli, onun kişisel görüş ve düşünceleri ise olayların anlatımı sırasında yer yer ve ayrıntılara kaçmadan belirtilmelidir.
3. Kişilerin hayatını etkileyen toplumsal, siyasal ve ekonomik ortam ve bu ortama ilişkin sorunlar, çocukların kavrayış gücü dikkate alınarak, çok basit bir biçimde açıklanmalıdır.
4. Hayatı ve eserleri anlatılan kişinin başarısı, kahramanlığı, insanlığı, yurtseverliği vb. olumlu nitelikleri çocuklara örnek olabilecek biçimde anlatılmalıdır.

2.5.4.8. Gezi Yazısı

Gezi yazısı, gezilen görülen yerlerle ilgili yazılan yazıdır. Bu yazılarda gezilen yerlerdeki doğal güzellikler; tarih, yaratılan uygarlıklar; insanların yaşayışları, gelenekleri anlatılır. Yazar yaşadıklarını, gördüklerini, izlenimlerini, gözlemlerini okuyucuyla paylaşır. Yazılar, fotoğraflarla desteklenir (Nas, 2002: 285).

Gezi yazarları, gezip gördükleri yerlerin yalnız doğa ve iklimle ilgili özelliklerini anlatmakla yetinmezler, o yerlerde yaşayan insanların gelenek, görenek ve zevkleri ile alışkanlıklarını da tanıtmaya çalışırlar. Bu bakımdan sağlam bilgilere ve doğru gözlemlere dayalı ciddi gezi yazıları tarih, coğrafya, sosyoloji vb. bilim dalları için de yararlı kaynak olur. Çocuklar da yetişkinler gibi, bu tür yazılardan genel kültürlerini artırıcı birçok şeyler öğrenirler (Oğuzkan, 2001: 199).

Yazar, gezdiği yerlerle ilgili okuyucuların ilgi duyacaklarına inandığı özelliklerin yanında, bu yerlerden edindiği izlenimlerini de anlatır. Görülenler ve duyulanlar anlatılır; hayale yer verilmez. Bu özelliklerinden dolayı; folklor, toplumbilim, tarih, coğrafya vb. alanlar için çok önemli yardımcı kaynaklardır (Güleç ve Geçgel, 2006: 153).

Çocuk edebiyatı türlerinden biri olan gezi yazıları aracılığıyla çocuklara, birçok bilgi verilebilir ve geçmişe dönük birçok bilgiye ulaşılabilir. O nedenle çocukların bu tür yazıları okumaları, hayal güçlerini geliştirmeleri ve belli konularda düşünce üretebilmeleri için yararlı olacaktır. Öğrencilere okutulacak gezi yazıları, öğrencilerin anlayacağı nitelikte olmalıdır. Özgün gezi yazıları daha çok araştırmacılar için gereklidir. Ancak çocuklar için bu yazıların gözden geçirilerek özünü kaybetmeden sadeleştirilmeleri gerekir (Güleryüz, 2002: 319).

Çocuklar için yazılan veya çocuklara tavsiye edilmesi düşünülen gezi yazılarında şu niteliklerin aranması yerinde olur (Oğuzkan, 2001: 202–203):

1. Gezi yazılarında anlatılan olayların ve yazarın kendi kişisel gözlemlerine dayalı izlenimlerin doğru ve mantıklı olması. Güncel durumu yansıtmayan veya yazarın dikkatsizliği nedeniyle yanlış bilgilerin yer aldığı yazılar yüzünden çocuklar bazı konularda yanlış, eksik veya gerçeklere aykırı sonuçlar çıkarabilirler.

2. Yazılarda metin ile fotoğrafların veya resimlerin arasında tam bir uyum olması. Rasgele seçilen ve hele çok eski yaşayış özelliklerini yansıtan fotoğraflar veya resimler, çocukların bazı ülkelere ve o ülkelerin insanlarına ilişkin yanlış, sonradan düzeltilmesi güç izlenimler edinmelerine yol açabilir.

3. Başka ülkelerdeki insanların yaşayış biçimlerini konu alan gezi yazılarında, istisnai durumlardan çok, tipik halkın her günlük hayatıyla ilgili görünümünün anlatılması.

2.5.4.9. Bilmece

Bilmece; bir şeyin adını anmadan, niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene veya okuyana bırakan bir çeşit oyundur. Bütün uluslarda örnekleri görülen çok eski bir sözlü halk edebiyatı türüdür. Hoşça vakit geçirmek ihtiyacından doğan yaygın bir zekâ ve söz oyunu olarak da tanımlanabilir (Güleç ve Geçgel, 2006: 143).

Çocuk edebiyatında bilmeceler, çocukların sözcük dağarcığını ve hayal gücünü geliştirmede, cisimlerin adını vermeden özelliklerini söyleyerek o cismin betimlemesini yapmada yaratıcı dil etkinlikleri olarak alınabilir. Okulöncesi ve ilköğretimin ilk sınıflarında meyvelerin tanımlanması, özelliklerinin sıralanması, özellikleri verilen bir bitkinin, cismin adının söylenmesi gibi sınıf içi dil etkinlikleri yapılabilir. Sınıf ortamında bilinen bilmeceler sorulacağı gibi, öğrenciler kümeler halinde bilmece geliştirme çalışmaları da yaparak birbirlerine sorabilirler (Güleryüz, 2002: 288).

Çocuklar bilmecelerle 3 yaşından sonra ilgilenmeye başlarlar. Bir bilmecenin ne ile ilgili olduğunu bulmaya çalışmak çocukları düşündürür, varlıkların niteliklerini kavramalarını sağlar. Bilmeceler kafiyeli, ölçülü oluşlarıyla çocukların ilk şiir zevkini tatmalarına yardım eder. Çocuklar kendilerini bulucu olmaya sevk eden bu çeşit eğlenceden çok hoşlanırlar, her buluş onların kendilerine olan güvenlerini de artırır. Bilmece cevaplamak, çocuğun nesnelere önemli niteliklerini tanıması için iyi bir alıştırma olacaktır. Bu sayede, aynı zamanda, daha hızlı ve kesin düşünme yeteneğini de kazanacaktır. Doğru cevabı tahmin ettiğinde gururu okşanacaktır (Güleç ve Geçgel, 2006: 144).

Okul öncesi dönemde bilmecelerin kullanılması çocukların dil, zihin, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıyı amaçlar. Ayrıca grup etkileşimini de sağlayarak, birlikte düşünme ve sonuca ulaşma ile sosyal davranışların gelişmesine de yardım etmektedir. Bilmece cevabının bulunması, çocuğun elde ettiği başarı ile güveni üzerinde de olumlu etki yapmaktadır. Seçilecek bilmece cevapları çocuğun günlük yaşamında tanıdığı unsurlar olmalıdır. Bilmece cevabının tek olması ve verilen ipuçlarının somut özellikte olması çok önemlidir. İpuçlarının soyut nitelikli ya da mecazi anlamlı olması çocuğun cevaba ulaşmasını zorlaştırır. Seçilen bilmecenin çocuğu zorlayıcı olmaktan çok onu düşündürerek, kendisinin cevabı bulabileceği şekilde basit ve kısa olması gerekir. Bilmecelerin eğlendirici yönü ortaya çıkarılarak uygulanmalı ve çocuklar için ilgi çekici hale getirilmelidir. Bilmecelerde argo ya da çocukların anlamını bilmedikleri sözcüklerin olmamasına da dikkat edilmelidir (Tür ve Turla, 1999: 91–92).

2.5.4.10. Anı

Bir kimsenin kendi başından geçenleri, dönemini ve çevresini anlattığı yazılara “anı” denir. Aradan uzun yıllar geçtikten sonra kaleme alınır ve bu özelliğiyle günü gününe yazılan ve tarih düşülen “günlük” ten ayrılır. Bir başka söyleyişle, “günlük” yaşarken; “anı” yaşadıkten sonra yazılır (Güleç ve Geçgel, 2006: 148).

Anı, kişilerin yaşadığı olayları anlatan yazılardır. Anılar değişik alanda çalışan, ünlü insanların görüp gözlediği, tanık olduğu olayları başkalarıyla paylaşmak isterler. Bu nedenle olayları düzyazıyla anlatırlar. Anılarda geçmişini değerlendirme, yaşamın özeleştirisini yapma, “keşke şunları yapsaydım” da “bunları yapmasaydım” gibi değişik düşüncelerin ele alındığı öğretici yazı türüdür (Güleryüz, 2002: 338).

Anılar, sadece belli kişilerin serüvenlerini düşünce ve gözlemlerini dile getirmekle kalmazlar, aynı zamanda o kişilerin yaşadıkları çağların toplumsal durumunu ve özelliklerini de yansıtırlar. Bu bakımdan anılar, çok kez, okurların birtakım tarihi olayları daha kapsamlı ve canlı olarak öğrenmelerine yardım ederler (Oğuzkan, 2001: 180).

Çocukların soyut işlemler dönemi olarak gerçekçi düşünmeye başladıklarında bu edebiyat türünden hoşlanacakları ve yararlanabilecekleri söylenebilir. Çocuk edebiyatı türü olarak çocuklara okutulacak anılarda bulunması gereken özellikler şunlar olabilir:

1. Açık ve sade bir dille yazılmış ve öğrencinin sözcük dağarcığına uygun olmalı,
2. Çocuklara okutulacak anılar öğretici olmalı,
3. Çocuklar için yazılmış anılarda heyecan verici, sürükleyici ve canlı olaylara yer verilmeli, uzun, sıkıcı psikolojik çözümlemelere yer verilmemelidir (Güleryüz, 2002: 339).

Çocukların anılardan oluşan eserleri zevkle okuyabilmeleri bir takım şartların yerine getirilmesine bağlıdır. Bunlardan birincisi, anıların içtenlikle ve sade bir dille yazılmış olmasıdır. İkinci şart, anılarda canlı olaylara yer verilmesidir. Üçüncü şart ise, anı yazarlarının uzun ve sıkıcı ruh çözümlemelerinden; tasvirlerden ve bilgi aktarmalarından kaçınmalarıdır (Oğuzkan, 2001: 182–183).

2.5.4.11. Tekerleme

Tekerleme, ölçü, uyak, ses taklidi, yineleme ve ikilemeden yararlanılarak oluşturulan söz dizilerine denir. Halk edebiyatında yaygın örnekleri görülen tekerlemeler, baş-uyaklar ve uyaklarla elde edilen ses oyunları ve çağrışımlarla birbirine bağlanıvermiş, belirli şiir düzenine uydurulmuş, birbirini tutmaz hayallerle düşüncelerin sıralanmasından meydana getirilen edebiyat ürünleridir (Güleryüz, 2002: 270).

Tekerlemeler, halk edebiyatı ürünlerinden olup kaynağı masallar, türküler ve destanlardır. Tekerlemeler, yarı anlamlı bazen de anlamsız ama kulağa hoş gelen cümlelerden oluşur. Çocuklar için oldukça eğlendiricidir. Çocuklar için düzenlenen etkinliklerde, özellikle de okul öncesi eğitim kurumlarında dil etkinliği olarak tekerlemelerin kullanılması dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Tür ve Turla, 1999: 81).

Çocuklar, kaynağı ne olursa olsun, uyum, kafiye, tekrar gibi ses ve hayale, mizaha, şaşırtıya (sürprize) ağırlık veren anlatım özelliklerinden dolayı tekerlemeleri dinlemekten ve ezberlemekten çok zevk duyarlar. Özellikle anadillerini henüz yeni öğrenmeye başlama durumunda olan okul öncesi çocukları için, tekerlemelerin önemi daha da büyüktür. Tekerlemeler okumaya hazırlık döneminde bulunan küçük çocuklar için yayımlanan resimli kitaplara çok güzel yazı materyali de olabilir (Oğuzkan, 2001: 251–252).

Tekerleme çeşitleri (Nas, 2002: 328):

1. Masal Tekerlemeleri
2. Tören Tekerlemeleri
3. Oyun-Sayışma Tekerlemeleri
4. Yanıltmaca Tekerlemeleri

Diğer edebiyat türlerinde olduğu gibi seçilecek tekerlemelerde de bazı özelliklere dikkat etmek gerekmektedir. Çünkü her tekerleme örneği çocuklar için uygun olmayabilir. Çocukların yaşlarına ve dil gelişimi özelliklerine uygunluk önemlidir. Çok uzun ve çocuğun dilini kullanmasını zorlayan sözcüklerden oluşan tekerlemeler olmamalıdır. Tekerlemede çocukların anlamını bilmediği ve özellikle de argo sözcüklerin olmamasına dikkat edilmelidir (Tür ve Turla, 1999: 81).

2.5.4.12. Tiyatro

Tiyatro kurmaca bir gerçeği dolaysız olarak canlandırdığı için, kitap okumaktan da etkileyicidir. Kitaptaki kurmaca dünyayı çocuk düş gücünün aracılığıyla gözünün önüne getirirken, tiyatrodan hiçbir aracı olmadan doğrudan bu dünyanın içinde bulur kendini. Bu bakımdan tiyatronun eğitimdeki işlevi özel bir önem taşır. Yeter ki çocukta eleştirel bakışı uyandırmayı, onun bağımsızca düşünme ve karar verme yetilerini geliştirmeyi amaç edinen kişilik geliştirici bir eğitim çerçevesi içinde tiyatrodan nasıl yararlanabileceğimizi bilelim (İpşiroğlu, 1997: 133).

Çocuğun hayatında gerçek ile hayal iç içedir. Çocuk gerçekleri oyunlarında taklit eder ve hayal gücüyle birleştirir. Oyunlarında yetişkinleri taklit eder, cansız varlıkları canlıymış gibi düşünür, kendisini başka bir insanın, cansız varlıkların veya hayvanların yerine koyar. Bu nedenle çocuklar tiyatro eserlerini okumaktan ve canlandırmaktan hoşlanır. Bir çeşit oyundur çünkü bu. Tiyatro eserlerinin canlandırılmasında rol alma çocuğun özgüven kazanmasına, çevresiyle iletişimine katkıda bulunur (Evren, 2008: 64).

Tiyatro çalışmaları drama, müsamere, piyes çalışmaları adı altında yapılmaktadır. Adına drama, oyun, piyes diyelim her oyunda bir takım olaylar zinciri; olayın nedenleri, olayın süreci ve sonuca gidişi vardır. Olayların işlenişindeki duygular, istekler, özlemler işlenir. Elbette tiyatro etkinliği oyuncu ile dinleyici arasındaki iletişimle gerçekleşir. Bu etkileşimde bir paylaşım söz konusudur (Güleryüz, 2002: 324).

İyi bir çocuk piyesinde dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Piyes, bütünüyle hitap ettiği öğrencilerin anlayış ve düşünüş seviyesine uygun olmalıdır.
2. Piyesin dili sade, canlı ve sahne diline uygun olmalıdır. Eserde terbiye ve ahlak kurallarına aykırı konuşmalara ve hitaplara yer verilmemelidir.
3. Piyes, kolaylıkla oynanabilecek nitelikte olmalıdır. Kişi (şahıs) sayısı sınırlı tutulur ve dekor, aksesuar, kostüm vb. bakımdan sadeliğe ve doğallığa önem verilir ise bir piyes pek az çabayla sahneye konabilir.
4. Piyes konusu ve ana fikri bakımından seyredenlere ileri bir hayat görüşü ve iyimserlik kazandıracak, insanlık, doğa ve yurt sevgisi aşılacak özellikler taşınmalıdır.

5. Piyes, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin dikkat süresi göz önünde tutularak, çok uzun olmamalıdır. İlkokul öğrencileri için yazılan bir piyesin 30 veya 45 dakikada sona ermesi yerinde olur. Ortaokullarda oynanacak piyeslerin uzunluğu da bir buçuk saati geçmeyecek biçimde olmalıdır (Oğuzkan, 2001: 297).

2.5.4.13. Fıkra

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (1979: 221)'nde fıkra “Türk halk edebiyatında daha çok sözlü geleneğin malı latife, nükte türünde kısa hikâyelere verilen ad.” şeklinde tanımlanmıştır. Malzemesi dile dayanan, şekil ve muhteva bakımından kendine has bir karaktere sahip, başlı başına bir ebedi tür teşkil eden fıkraların belli başlı özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Hayattan alınmış bir olaya dayanır; kısa ve kesif bir anlatımı vardır.
2. Beşeri kusurları, günlük kötü ve gülünç olayları, eski ile yeni arasındaki çatışmaları konu edinir; zaman ve mekân çoğu kez belirsizdir.
3. İnce bir mizah, hikmetli bir sözle sona erer; nesir diliyle ifade edilirler.
4. Realist küçük bir hikâye ya da küçük bir tiyatro oyununu andırırlar.
5. Şahısları hayatın içinden alınmıştır (subaşı, yeniçeri, imam, müezzin vb.).
6. Temsil ettiği zihniyet ve davranışlarla bağlandıkları tiplere göre tasnif edilirler.

Çocuğun maddi ihtiyaçlarının yanında ruhî ihtiyaçlarının da olduğu bir gerçektir. Çocuk edebiyatının türlerinden olan fıkraların çocuğun ruhi ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir katkısı bulunmaktadır. Okulöncesi çocukları korkulu konular yerine neşeli şeylerden hoşlanırlar. Fıkralardaki güldürü unsurları onları mutlu edecek ve eğlendirecektir. Okulöncesi çocuklara bol resimli fıkraların okunması bu devredeki çocukların dinleme yeteneğini arttırdığı gibi onların kelime hazinelerini de zenginleştirecektir (Çiçekler, 2006: 56–57).

Çocuk edebiyatında fıkralar, özlü anlatımlarda, düşüncelerine destek vermek, bazı eleştirilere dolaylı yanıt vermek, gerilimli, stresli anları yumuşatmak, yaşama espri katmak ve yaşamı zenginleştirmek için başvurulacak halk edebiyatı türüdür. İlköğretim okullarının dördüncü sınıfından itibaren fıkralar sınıf ortamında kullanılabilir. Anadolu'nun zengin bir fıkra geleneği vardır ve bunlar demokratik bir kültür oluşturmada önemli araç olabilirler (Güleryüz, 2002: 290).

Okul çağındaki çocuklara yaş seviyelerine uygun zevk alabilecekleri ve ilgilerini çekecek fıkra kitaplarının verilmesi; onların anadillerinin güzelliğini en iyi biçimde öğrenmeleri ve geliştirmeleri açısından büyük katkı sağlar. İyilik yapmayı, kötülükten kaçınmayı tavsiye eden, kırıcı değil barıştırmacı unsurlar taşıyan “Nasrettin Hoca” fıkralarını okuyan çocukların bunlardan etkilenerek çevresindekilerle olan ilişkilerinde olumlu etkiler yaratabilir. Eğitimde dramatizasyonun büyük bir önemi vardır. Nasrettin Hoca fıkralarının bu çalışmalarda kullanılması sayesinde öğrenciler rahat ve güzel konuşma alışkanlığı kazanacak, duygusal yönden rahatlayacak, yaratıcılıkları gelişecek ve güven duyguları artacaktır (Çiçekler, 2006: 57–58).

2.5.5. Çocuk Edebiyatı ve Dinleme İlişkisi

Normal bir büyüme ve gelişme gösteren çocuğun doğal ihtiyaçları yanında birtakım ruhsal ihtiyaçları da vardır ki bunlar öz bakımından hiç değişmeden sürüp gidecektir. Bu ihtiyaçları karşılamada sözlü ve yazılı eserlerin payı büyük olacaktır. Basılı materyale, özellikle kitaba karşı ilgi duymaya başlayan, hele okumayı söken bir çocuğa seviyesine uygun kitapları karıştırma ve geniş bir okuma imkânı yaratmakla onun normal gelişmesini birçok yönlerden hızlandıracağımızı belirtmek yerinde olur. Çocuklar okumaya başladıktan ve bu konuda ilerlemeler gösterdikten sonra sürekli olarak edebiyat eserlerinden yararlanmak ihtiyacını duyarlar. Çocukların niçin edebiyat eserlerine muhtaç oldukları altı nedene bağlanabilir. Bunlar:

1. Edebiyat hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir şeydir.
2. Edebiyat ruha canlılık verir, yaşama gücünü artırır.
3. Edebiyat hayatı keşfe yardım eder.
4. Edebiyat bir rehberlik kaynağıdır; yaratıcı etkinlikleri teşvik eder.
5. Edebiyat güzel bir dil demektir (Jacop, 1955: Akt. Oğuzkan, 2001: 5–6–7).

Dil gelişimi, çocukların çevrelerinden öğrendikleri sözcükleri kullanarak duygu ve düşüncelerini anlatabilme, çevredeki konuşmaları ve yazılanları anlayabilme yeteneğidir. Anlama becerisi, olayları gözleyerek, izleyerek, yaşayarak, dinleyerek ve okuyarak; anlatım becerisi ise yaşamın içerisinde problemlerini çözerek, konuşarak ve yazarak gelişir. Evde, okulöncesi ve ilköğretimde değişik etkinliklerle bu beceriler sürekli geliştirilir. Bütün derslerin olduğu gibi, çocuk edebiyatının da bunun önemli araçlarından birisi olduğu söylenebilir (Güleryüz, 2002: 11).

Temel dil becerilerinin ilki olan dinleme becerisi, doğum öncesi dönemde başlamakta ve gelişerek bir ömür boyu sürmektedir. En genel anlamıyla dinlemeyi “işittiğimizi anlamak” biçiminde tanımlayabiliriz. Genellikle dinleme etkinliği Türkçe derslerinin bir konusu olarak kabul edilir. Oysaki dinleme süreci bütün dersler için gerekli ve üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin:

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımlarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2009: 12).

Yukarıda belirtilen amaçların gerçekleştirilmesi için öncelikle dinleme becerisini geliştirmeye önem vermek gerekir. Bu bağlamda iyi seçilmiş çocuk edebiyatı ürünleri bu amaçlara ulaşmada ve dinleme becerisini geliştirmede yararlı olacaktır.

Çocuk edebiyatı, sözlü (konuşma) ve yazılı (yazma) olarak iki temel beceri üzerine otursa da, aslında dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) etkili olarak kullanılmaktadır. Sözlü edebiyat içerisinde, “konuşma” ve “dinleme”; yazılı edebiyat içerisinde “yazma” ve “okuma” etkinlikleri vardır. Bu nedenle, çocuk edebiyatının, dil öğretim süreçleriyle birlikte ele alınıp değerlendirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz (Güleryüz, 2002: 35).

Çocukların edebiyatla ilk tanışmaları anne, baba veya akrabalarından dinledikleri ninniler, masallar, tekerlemeler ve türkülerle olmaktadır. Bu ürünler sözlü geleneğin ürünleri olması nedeniyle dinlemeye ait unsurları barındırır. Ürünlerdeki ses benzerlikleri, ses tekrarları, kalıplaşmış sözcükler dinlemeyi kolaylaştırdığı için hem dinleme becerisinin gelişmesini hem de çocuğun anadilini anlamasını ve ondan zevk almasını sağlar (Kurt, 2008: 98–99).

Çocuk edebiyatı ürünleri çocukların hayal dünyasını zenginleştirir ve geliştirir. Bu ürünler aracılığıyla çocuk başka dünyaları keşfeder ve dilin inceliklerini öğrenir. Bu nedenle dinleme becerisinin gelişiminin her aşamasında çocukları, çocuk edebiyatı ürünleri ile buluşturmak gerekir.

Yangın (1999: 34), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek amacıyla, haftanın belirli gün ve saatlerinde çocukların düzeylerine uygun şiir, masal ve öykülerin yüksek sesle okunması veya anlatılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öyleyse dinleme becerisini yazılı ve sözlü ürünlerle geliştirmede çocuk edebiyatı ürünlerine önemli görevler düşmektedir. Bu da çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisi açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda araştırmadan elde edilecek sonuçlar, çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisini geliştirmedeki etkilerini ortaya koyacaktır.

III. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi ile ilgili ülkemizdeki araştırmaların sayısı ve nitelik olarak yeterli olduğu söylenemez. Özellikle 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni öğretim programları ile birlikte son yıllarda dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmaların arttığı görülürken; çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisinin gelişimine etkileri ile ilgili araştırmaların çok sınırlı olduğu söylenebilir. Aşağıda ağırlıklı olarak dinleme becerisi üzerine yapılmış çalışmalar üzerinde durulmaktadır.

Yangın (1998) “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi” adlı doktora çalışmasında; ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde, Türkçe dersinde uygulanan ELVES yönteminin öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca bu etkinin zekâ bölümü, takvim yaşı, aylık gelir düzeyi, annenin ve babanın öğrenim durumlarına göre değişip değişmediği de bu çalışmada incelenmiştir. Araştırma iki grup üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere geleneksel öğretim yöntemi kullanılırken, deney grubu olarak belirlenen öğrencilere ELVES yönteminin işlem basamaklarına uygun olarak geliştirilen eğitim durumları uygulanmıştır. Araştırma sonunda ELVES yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyeleri, geleneksel öğretimin sürdürüldüğü gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyelerinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyinin kalıcılığı ile kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyinin kalıcılığı arasında ise bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca ELVES yönteminin uygulanması sonucunda zekâ bölümü, takvim yaşı, aylık gelir seviyesi ve anne-babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, belli bir plan dahilinde dinleme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Doğan (2007) “İlköğretim İkinci Kademedede Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları” adlı doktora çalışmasında; dinlemenin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğunu, öğrencilerin dinleme becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Ankara Yenimahalle’de bulunan Harzemşahlar İlköğretim Okulu ile Mamak Metehan İlköğretim Okulunun 7. sınıflarına uygulanmıştır. Öğrencilerin dinleme düzeylerini belirlemek amacıyla; hikaye, metro anonsları, haberler-hava durumu, çizim, röportaj, yol tarifi, radyo tiyatrosu, reklamlar, dikte ve alışveriş problemi başlıklarından oluşan bir dinleme testi hazırlanmıştır. Deneysel grubundaki öğrencilere 4 hafta boyunca haftada ikişer saat uygulamalı eğitim verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere dersler klasik şekilde işlenmiştir. Eğitim çalışmalarından sonra her iki grubunda ortalama puanlarında bir artış görülmüştür. Ancak deneysel grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarındaki artıştan belirgin derecede farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada; dinleme becerisine yönelik olarak verilen eğitimin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2007) “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan uygulamaların, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmış; bu etkinin cinsiyete, anaokuluna gidip gitmemeye, annenin ve babanın öğrenim durumuna, annenin çalışıp çalışmamasına ve ailenin gelir seviyesine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma 12 haftalık bir sürede 31 kişilik bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Ön test ve son test olarak “Dinleme Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmış, geriye kalan 10 haftalık süreçte ise dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonunda düzenli olarak yapılan dinleme etkinliklerinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini %21,7 oranında geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca dinleme etkinliklerinin, dinleme becerisinin geliştirilmesindeki etkileri ile cinsiyet, anaokuluna gidip gitmeme, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp çalışmaması ve ailenin gelir seviyesi arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kurt (2008) “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ile böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olan olumlu ya da olumsuz etkilerini araştırmıştır. Araştırmada; 11 ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilerden 207’si deney grubunda, 201’i ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere dinleme eğitimi çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olduğu düşünülen eserlerle verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı düşünülen metinlerle verilmiştir. İki hafta süren eğitim çalışmalarından sonra uygulanan son testteki puan ortalamalarında deney ve kontrol grubu arasında, deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Yani, uygun edebi metinlerle dinleme eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanlarının, mevcut metinlerle dinleme eğitimi verilen kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanlarına göre anlamlı derecede artış kaydettiği tespit edilmiştir. Bu sonuç; uygun edebi metinlerin, uygun olmayan edebi metinlere göre öğrencilerin dinleme becerisini daha yüksek düzeyde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Buna benzer bir araştırma olan Zengin’in (2010) “Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; çocuk kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olduğu düşünülen metinler ile mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olmadığı düşünülen metinlerin dinleme becerisindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma Muğla Özel Fethiye İlköğretim Okulunda 27 kişilik deney grubu ve 32 kişilik kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler kullanılırken, deney grubunda çocuk kitaplarında yer alan metinler kullanılmıştır. Araştırma sonunda; deney grubuna verilen uygun edebi metinlerle dinleme eğitiminin bu gruptaki öğrencilerin başarılarını, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin dinleme başarılarında gözlenen bu farklılığın dinleme eğitiminde kullanılan eserlerden kaynaklandığını göstermektedir.

Cihangir (2000) “Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; etkin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan eğitim programının, üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinden 15 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna haftada 90 dakika olmak üzere 6 hafta süreyle etkin dinleme becerisi eğitimi verilirken, kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonunda etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiği sonuçlarına varılmıştır.

Yazkan’ın (2000) “İlköğretim Okullarının I. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışması; İstanbul ilinin Ümraniye ilçesinde bulunan 3 ilköğretim okulunun 3. ve 4. sınıflarında okuyan toplam 428 öğrenci ile yapılmıştır. Bu çalışmada öğretim metotlarından biri olan dramatizasyonun, dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada 3. ve 4. sınıf kontrol gruplarına hikâyeler öğretmen tarafından okunurken, deney gruplarında aynı hikâyeler canlandırılmıştır. Gerek okuma gerekse canlandırmadan hemen sonra öğrencilerin hikâyeleri ne kadar anladıklarını ölçmek amacıyla her iki gruba sınav yapılmıştır. Aradan bir ay geçtikten sonra aynı öğrencilere hikâye okumadan ve canlandırma yaptırılmadan tekrar sınav yapılmıştır. İlk sınavdan 80 gün sonra üçüncü kez aynı sınav uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak dinlediğini anlama davranışlarının kazandırılmasında dramatizasyon yönteminin okuma metoduna göre daha başarılı olduğu, dramatizasyonun öğrencilerde anlamayı kolaylaştırdığı ve drama ile işlenen hikâyelerin hatırlanma düzeyinin okumaya göre daha fazla olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Benzer bir araştırma olan Köklü’nün (2003) “Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi” adlı yüksek lisans çalışması; 71’i 7. sınıf, 65’i 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 136 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışını kazandırmada dramatizasyonun etkisinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda eğitici dramının, 7. sınıfta şiir ve

8. sınıfta öykü türünden bir metnin anlaşılmasında ve hatırlanmasında düz okuma tekniğine göre daha etkili olduğu; eğitici drama tekniklerinin dinlediğini anlamada ve hatırlamada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına varılmıştır.

Koç (2003) “Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; dinleme becerilerini kazandırma yöntemleri ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulanmış, öğrencilerin başarı durumları ve uygulanan yöntemlerin yeterlilikleri ölçülmüştür. Araştırmada öğrencilerin başarılarını ölçmek ve uygulamada araç olarak kullanmak amacıyla çeşitli metinler seçilerek, bu metinlerle ilgili sorular hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonunda dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı bulunmuş; uygulamada kullanılan yöntemlerden “dramatizasyon” yöntemi; klasik yöntem, kasetten dinletme, okunan metnin resmini yaptırma, öykü tamamlama, gösterme, CD’den dinletip-izletme yöntemlerinin içinde en başarılı yöntem olarak tespit edilmiştir.

Aras’ın (2004) “İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması; Kırıkkale ilinde sosyoekonomik yönden birbirinden farklı üç ilköğretim okulundaki 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin seviyelerine uygun metinlerin sınıflarda işlenmesinden sonra dinlediklerini anlamalarına yönelik dinlediğini anlama testleri uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada dinleme becerisinin yanı sıra sınıf ve okul karşılaştırmaları da yapılmıştır. Araştırma sonunda yapılan uygulamaların öğrencilerin dinleme becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği bulunmuştur. Araştırmanın sınıf düzeyi karşılaştırmaları sonucunda; 8. sınıfların 7. sınıflara göre, 7. sınıfların da 6. sınıflara göre dinlediklerini anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okul düzeylerinin karşılaştırılmasında ise; il merkezinde okuyanların ilçe merkezinde okuyanlara, ilçe merkezinde okuyanların da köy merkezinde okuyanlara oranla daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Kaplan’ın (2004) “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tez çalışması; dinlediğini anlama becerisinin geliştirilebileceği düşüncesinden yola çıkılarak 37 kişilik 6. sınıf öğrencisinin katılımıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonunda; dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için

yapılan çeşitli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini anlamlı derecede geliştirdiği, düzenli olarak okunan farklı türdeki metinlerin öğrencilerin ilk defa dinledikleri bir metni anlama seviyelerini yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Danişoğlu (2006) “Eğlendirici Yazınsal Türlerin Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Bu Çerçeve 2004–2005 Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; Türkçe öğretim programında yer alan temalar esas alınarak, eğlendirici yazınsal türlere ait kaynakların (fıkra, eğlendirici öyküler, tekerleme, bilmece, karikatür... vb.) değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonunda çocuğun gelişim düzeyi, beklenti ve tutumları da göz önüne alındığında Türkçe öğretim programında yer alan eğlendirici yazınsal türlere yönelik kazanımların, Türkçe ders kitaplarında yeterince yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır.

Karakuş’un (2006) “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; Ankara ilinin Kızılcahamam ilçesindeki farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulundan 360 öğrencinin karşılaştıkları çocuk edebiyatı metnlerinin okuma becerisine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla iki grup metin belirlenmiştir. Birinci gruptaki metinler, çocuk edebiyatı açısından onların yaşlarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap etmeyecek özellikler taşıırken; ikinci gruptaki metinler çocuk edebiyatı açısından onların yaşlarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap edecek özellikler taşımaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin ikinci grup metinlerdeki okuduğunu anlama puanları, birinci grup metinlerdeki okuduğunu anlama puanlarından yüksek bulunmuştur.

Yılmaz’ın (2007) “Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması, Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için önerilen etkinliklerin uygulamasına dayanmaktadır. Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; dinleme grubuna dinleme-izleme, dinleme-yeniden yapılandırma, dinleme-müzik, dinleme-boşluk doldurma, dinleme-haber, dinleme-not tutma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda; önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıfları, etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarına göre dinleme becerisinin gelişiminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Önerilen etkinliklerden; dinleme-izleme, dinleme-yeniden

yapılandırma, dinleme-not tutma, dinleme-boşluk doldurmada öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, düzeye uygun etkinliklerle Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda dinleme becerisinin gelişebileceği sonucuna varılmıştır.

İşeri ve Yılmaz (2008) “Dinleme Edimine İlişkin Etkinliklerin Değerlendirilmesi” adlı makale çalışmasında; Türkçe öğretiminde dört temel beceriden biri olan dinleme becerisini geliştirmeye yönelik alan yazında önerilen etkinliklerin, dinleme becerisini geliştirip geliştirmediğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu amaçla araştırma için alan yazında önerilen etkinliklerden dinleme-yeniden yapılandırma, dinleme-boşluk doldurma ve dinleme- not tutma; dinleme-izleme; dinleme-müzik; dinleme-haber etkinlikleri belirlenmiştir. 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. Her etkinlik için ayrı bir metin seçilmiştir. Çalışmanın sonucunda deneklerin ön test ve son test başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubunun başarı puanlarının kontrol grubuna oranla yüksek çıktığı ve aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Şahin ve Aydın’ın (2009) “ İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme” adlı makale çalışması; 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının yani dinleme becerileri konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik bir ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada örneklem olarak, Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim-öğretim hizmeti veren, sosyo-ekonomik durumları farklı, dört ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencileri alınmıştır. 2005 Türkçe Dersi İlköğretim Programı’nda yer alan dinleme kazanımlarının belirli konularda sınıflandırılmasıyla, beş temel boyut belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler dört basamaklı Likert tipi ölçek şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarını belirlemeye yönelik hazırlanan anketin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve çalışma grubu, veri toplama tekniği ve öğrencilere uygulanan eğitim çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler de açıklanmıştır.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, tek grup ön test- son test deneysel modeldir. Tek grup ön test-son test modelinde, gelişigüzel seçilmiş bir grup bulunur. Bu gruba hem deney öncesi (ön test) hem de deney sonrası (son test) ölçmeler uygulanır. Tek grup ön test- son test modeli sembollerle şu şekilde gösterilebilir (Karasar, 2010: 96):

Tablo 1. Tek Grup Ön Test- Son Test Modeli

Grup	Ön Test	X (Uygulama)	Son Test
G_1	$O_{1.1}$	Çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olduğu varsayılan metinlerle yapılan dinleme çalışmaları	$O_{1.2}$

Yukarıdaki tabloda G_1 deney grubunu, $O_{1.1}$ ve $O_{1.2}$ deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini, X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni ifade etmektedir.

Bu çalışmada, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı kendi sınıfı çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma, 12 haftalık dinleme etkinliklerinden oluşan bir süreç olarak ön test, uygulamalar ve son test sırası izlenecek şekilde planlanmıştır. Etkinlikler için her hafta 2 ders saati ayrılmıştır. İlk ve son hafta yapılan ön test ve son test ölçümlerinde, çalışma grubunu oluşturan her bir öğrenci için “Dinleme Becerisini Değerlendirme Formu” doldurulmuştur. Geriye kalan 10 haftalık sürenin ilk haftasında dinleme ile ilgili kurallar etkinlikler yoluyla verilirken, diğer haftalarda ise toplam dokuz çocuk edebiyatı ürünü ile öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır.

İlk ve son hafta yapılan etkinliklerde 2011–2012 öğretim yılı “2. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı”nda bulunan “Toprak Ana” adlı dinleme metni kullanılmıştır. Uygulamalarda ise çocuk edebiyatına uygun olup olmadığı alanında uzman kişilere danışılarak seçilen çeşitli metinler kullanılmıştır. Dinleme çalışmalarından sonra öğrencilere metinlerle ilgili çeşitli değerlendirme teknikleri uygulanmıştır. Sonuçta ön test ve son test ölçümleri arasındaki farklılıklar tespit edilerek öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişim incelenmiştir.

4.2. Evren ve Çalışma Grubu

2011–2012 öğretim yılının ikinci döneminde yapılan araştırmanın evreni, Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Şehit Murat Atsen İlköğretim Okulu 2. sınıf öğrencileridir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Şehit Murat Atsen İlköğretim Okulu 2-C sınıfında bulunan 15’i kız 8’i erkek olmak üzere toplam 23 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı kendi sınıfıdır. Araştırmacının kendi sınıfını çalışma grubu olarak seçmesinde, öğrencileri 1. sınıftan itibaren iyi tanımış olması nedeniyle onları gözlemlenmede ve değerlendirmede daha doğru bir şekilde davranabileceğini düşünmesi etkili olmuştur. Tablo 2’de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde%
Kız	15	%65,2
Erkek	8	%34,8

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 13’ü bir yıl anaokulu eğitimi alırken, 10’u anaokuluna hiç gitmemiştir. Tablo 3’te araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin anaokuluna gidip gitmemelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmeme Durumuna Göre Dağılımı

Anaokulu	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde%
Anaokuluna Gitmiş	13	%56,5
Anaokuluna Gitmemiş	10	%43,5

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla kullanılan veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

4.3.1. Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu

Bu araştırmada ön test ve son test olarak “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Daha önceki birçok araştırmada ön test ve son test ölçümleri yazılı sınavlarla yapılmış olup, öğrencinin dinlediğini anlama seviyesindeki değişiklikler yazılı sınavlardaki başarıları ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 2. sınıf seviyesinde olması nedeniyle; dinlemeye hazırlık, dinleme kurallarını uygulama ve dinlediğini anlama ile ilgili davranışlar bire bir gözlemlenerek, dinleme becerisi bir bütün olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak kullanılan “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu” Serdar Arhan ve Seçil Coşkun tarafından hazırlanmış “İlköğretim Türkçe 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı”ndan alınmıştır.

4.3.2. Dinleme Becerisini Geliştirmede Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünleri

Araştırmada çocuk edebiyatı ürünlerinden; fıkra, gölge oyunu, masal, fabl, hikâye, şiir, anı, tekerleme ve bilmeceler ile bilgilendirici bir dinleme metni kullanılmıştır. Ön test ve son test uygulamalarında kullanılan ve Serdar Arhan tarafından hazırlanmış olan “Toprak Ana” adlı bilgilendirici dinleme metni Türkçe 2. sınıf öğretmen kılavuz kitabından alınmıştır.

Karagöz ve Hacivat gölge oyunu, Nasrettin Hoca fıkrası, tekerleme ve bilmeceler, Grimm Masallarından “Yoksul Kunduracı”, “Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu” ve “Fareli Köyün Kavalcısı”, Andersen Masallarından “Gerçek Prenses” , Ezop Masallarından “Kuyuksuz Tilki”, Avni Altınar tarafından kaleme alınan “Atatürk Çocukları Çok Severdi” adlı anı, Sevim Ak tarafından kaleme alınan “Açelyanın Upuzun Bir Günü” adlı hikâye, Hasan Ali Yücel tarafından yazılan “Kelebek” ve Aziz Sivaslıoğlu tarafından yazılan “Atatürk Çocuk Olmuş” adlı şiirler çocuk edebiyatına uygun ölçütleri taşıdığı düşünüldüğü için uygulamalarda kullanılmıştır. Metinlerin tamamı ekte verilmiştir. (bkz. Ek: 5–15)

Uygulamalarda kullanılan ve çocuk edebiyatına uygun ölçütleri taşıdığı düşünülen metinler; Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde ve Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde çocuk edebiyatı konusunda çalışmalar yapmış öğretim elemanları ile ilköğretim 2. sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Ayrıca kullanılan metinlerin Türkçe Programı’nda belirtilen ilkelere uygunluğu da göz önünde bulundurulmuştur. Bu ilkeler aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2006: 162):

1. Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Milli, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Siyasi kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.

6. Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
8. İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
10. Alınan metinler kendi içinde bütünlük taşımalıdır.
11. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
12. Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada analizlere dahil edilen veriler, araştırmamanın çalışma grubunu oluşturan 2. sınıf öğrencilerinden ve bu sınıfın sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan araştırmacının bizzat kendisi tarafından elde edilmiştir.

Çocuk edebiyatına uygun ürünler kullanılarak yapılan dinleme etkinlikleri belirtilen okuldaki 2. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışma grubu olarak belirlenen 2-C şubesine 12 haftalık süreçte haftada 2 saat dinleme çalışması yapılmış, bu uygulamaların sonunda dinleme-anlama becerilerini ölçmeye yönelik değerlendirme çalışmaları uygulanmıştır. İlk ve son hafta yapılan ön test ve son test ölçümleri ise “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu”ndaki ölçütlere göre belirlenmiştir.

Gözlemler, uygulama sürecinde öğrencilerin davranışları ve dinleme becerilerindeki değişiklikler ile ilgili notlar alınarak ve uygulama sonlarında yapılan değerlendirme çalışmaları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalardan önce öğrencilere dinleme kuralları ile ilgili bilgiler verilmiş ve dinlemenin önemi üzerinde durulmuştur. Uygulamalar metin okuma çalışmalarıyla, sesli ve görüntülü araçların kullanılmasıyla, oyun, tartışma, yarışma ve drama çalışmalarına yer verilerek gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra çeşitli değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişim düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadaki amaç, çocukların dinleme becerilerini geliştirmede çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini ortaya koymak olduğundan 23 öğrencinin her biri için “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu”nda bulunan ölçütlere göre değerlendirme yapılmıştır. Daha sonra ön test ve son test ölçüm sonuçları arasındaki farklılıkların karşılaştırmaları ve bu karşılaştırmalarla ilgili istatistiksel işlemlere ve yorumlara yer verilmiştir. Toplanan veriler ve bunlara dayalı yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçları “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerini belirlemede kullanılan “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu”nda dinleme ile ilgili 13 tane kazandırılmak istenen davranış (kazanım) yer almaktadır. Bu formda her davranış (4) puan üzerinden değerlendirilmiştir. (4) puan davranışın beklenilenin üstünde olduğunu, (3) puan davranışın beklenilen seviyede ancak bazı eksikliklerin olduğunu, (2) puan davranışın beklenilen seviyeye yakın ancak birçok hata olduğunu, (1) puan ise davranışın beklenilenin çok altında olduğunu ifade etmektedir.

Uygulamalarda kullanılan çocuk edebiyatı ürünleri ile öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişim düzeylerini tespit etmek için yapılan değerlendirme etkinliklerinden elde edilen puanlar (5) üzerinden değerlendirilmiştir. Buna göre 85–100 puan aralığı (5/Pekiye), 70–84 puan aralığı (4/İyi), 55–69 puan aralığı (3/Orta), 45–54 puan aralığı (2/Geçer), 0–44 puan aralığı (1/Başarısız) olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin ön test ve son test ölçümleri ile kişisel özellikleri arasındaki farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin ikili küme karşılaştırmalarında “bağımsız örneklem t testi (independent-samples t test)” kullanılmıştır. Ön test ve son test arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ise “eşleştirilmiş örneklem t-testi (paired-samples t test)” ile yoklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin çocuk edebiyatı ürünlerindeki başarı seviyelerini belirlemeye yönelik frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış; elde edilen bulgular grafik ve tablolar halinde verilmiştir. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerinin istatistiksel çözümleneleri SPSS 15.0 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

V. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları bulunmaktadır. Bulgular ve yorumların verilmesinde araştırmanın amacı ile ilgili soruların sırası izlenmiştir. Her bir amaca ilişkin istatistiksel tablo verildikten sonra aynı başlık altında yorumlar yapılmıştır.

5.1. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın asıl amacı “İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı “eşleştirilmiş örneklem t-testi” ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümleri

	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
ÖN TEST	23	2,72	0,91	22	4,235	,000
SON TEST	23	3,00	0,73			

Tablo 4'te çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları görülmektedir. Bu verilere göre, öğrencilerin dinleme becerileri ile ilgili olarak ön test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalaması 2,72; standart sapması 0,91'dir. Uygulamalar sonrasında yapılan son test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalaması 3,00; standart sapması 0,73'tür. Ön test ve son test ölçümlerine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 4,235 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(22)} = 4,235$; $p < 0.05$). Bu durum öğrencilerin ön test ve son test ölçüm düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu farkın son test puanları lehine olduğu da tabloda görülmektedir.

Sonuç olarak, t testi sonuçları ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuk edebiyatı ürünleri ile yapılan dinleme eğitimleriyle, öğrencilerin dinleme becerileri %10,3 oranında gelişmiştir. Sonuçlar tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ölçümlerine Göre Dinleme Becerilerinin Gelişim Düzeyleri

Ön Test Aritmetik Ortalama $(\bar{X}_{\text{Öntest}})$	Son Test Aritmetik Ortalama $(\bar{X}_{\text{Sontest}})$	Yüzde%
2,72	3,00	%10,3

5.2. Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın ikinci probleminde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki alt problemlerin analizleri yapılmış, sonuçlar tablolar ve grafikler halinde verildikten sonra aynı başlık altında yorumlanmıştır.

5.2.1. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test Ölçümlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu probleminde, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ön test ölçümlerine ilişkin değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için öğrencilerin ön test ölçümlerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 6’da sunulmuştur.

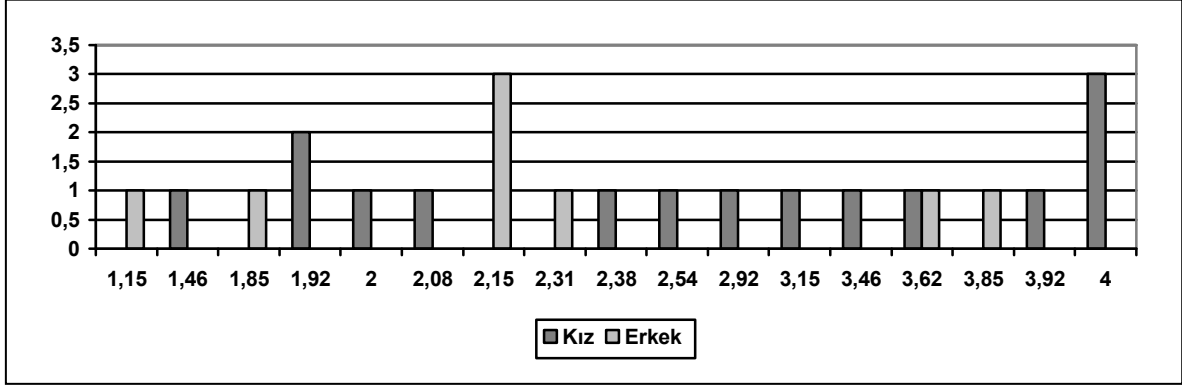
Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinleme Becerileri Ön Test Ölçümleri

ÖN TEST	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	2,89	0,90	21	1,238	,229
Erkek	8	2,40	0,90			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin ön test ölçümlerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 2,89; erkek öğrencilerin ise 2,40 olduğu görülmektedir. Ön test ölçümlerindeki sonuçlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,238 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 1,238; p > 0.05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ön test ölçüm düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin dinleme becerilerine ait ön test sonuçları grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1. Kız/Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test Sonuçları



Grafik 1 incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ön test puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ön testte puanı 3,0’un üstünde olan 7 kız, 2 erkek öğrenci bulunurken; puanı 2,0’nin altında kalan 3 kız, 2 erkek öğrenci bulunmaktadır. Ön testte 4,0 alan 3 kız öğrenci bulunmaktadır.

5.2.2. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Son Test Ölçümlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu probleminde, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre son test ölçümlerine ilişkin değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için öğrencilerin son test ölçümlerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 7’de sunulmuştur.

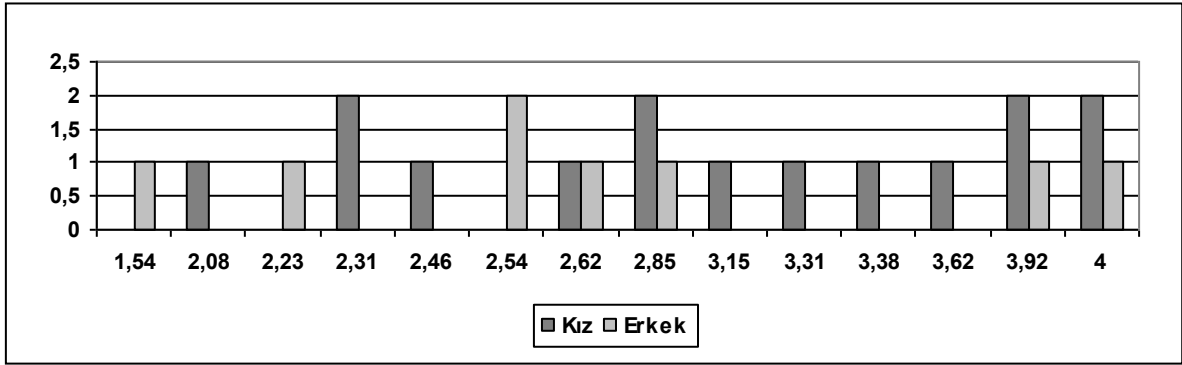
Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinleme Becerileri Son Test Ölçümleri

SON TEST	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	3,12	0,68	21	1,060	,301
Erkek	8	2,78	0,83			

Tablo 7’de öğrencilerin son test ölçümlerine ilişkin olarak kız öğrencilerin puan ortalamaları 3,12; erkek öğrencilerin puan ortalamaları 2,78’dir. Son test ölçümlerindeki başarı bakımından kız öğrencilerin puan ortalamaları, erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ön testte olduğu gibi biraz daha yüksektir. İki grup ortalamaları arasında uygulanan t testinden elde edilen 1,060 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 1,060$; $p > 0,05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin son test ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin dinleme becerilerine ait son test sonuçları grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 2. Kız/Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerileri Son Test Sonuçları



Grafik 2 incelendiğinde ön testte olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre son test puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Son testte puanı 3,0’ün üstünde olan 8 kız, 2 erkek öğrenci bulunurken; puanı 2,0’nin altında kalan sadece 1 erkek öğrenci bulunmaktadır. Son testte puanı 4,0 olan 2 kız 1 erkek öğrenci bulunmaktadır.

5.2.3. Kız Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Değişimi

Araştırmanın bu problemine yönelik olarak kız öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerine ilişkin değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla kız öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ön test ve son testteki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığı ise t testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kız Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümleri

KIZ ÖĞRENCİ	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön Test	15	2,89	0,90	14	2,388	,032
Son Test	15	3,12	0,68			

Tablo 8’de görüldüğü gibi dinleme etkinliklerine 15 kız öğrenci katılmıştır. Kız öğrencilerin ön test ortalaması 2,89; standart sapması 0,90’dır. Son test ortalaması 3,12; standart sapması 0,68’dir. Her iki testten elde edilen t değeri ise 2,388’dir. Bu değer .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(14)} = 2,388$; $p < 0.05$). Bu durum kız öğrencilerin ön test ve son testteki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu verilerden hareketle kız öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişme olduğu söylenebilir.

5.2.4. Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Değişimi

Araştırmanın bu amacına yönelik olarak erkek öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerine ilişkin değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla erkek öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ön test ve son testteki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığı ise t testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümleri

ERKEK ÖĞRENCİ	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön Test	8	2,40	0,90	7	6,565	,000
Son Test	8	2,78	0,83			

Tablo 9’da görüldüğü gibi dinleme etkinliklerine 8 erkek öğrenci katılmıştır. Erkek öğrencilerin ön test ortalaması 2,40; standart sapması 0,90’dır. Son test ortalaması 2,78; standart sapması 0,83’dir. Her iki testten elde edilen t değeri ise 6,565’tir. Bu değer .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(7)} = 6,565; p < 0.05$). Bu durum erkek öğrencilerin ön test ve son testteki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu verilerden hareketle erkek öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişme olduğu söylenebilir.

Tablolar ve grafikler incelendiğinde kız ve erkek öğrencilere ait son test değerlerinin ön test değerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Bütün bu bulgulardan hareketle diyebiliriz ki, çocuk edebiyatı ürünleri ile kız ve erkek öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ilerleme sağlanmıştır. Fakat erkek öğrencilerin gösterdiği ilerleme, kız öğrencilere göre daha fazladır. Buna göre kız öğrenciler dinleme etkinlikleri sonucunda %8 oranında, erkek öğrenciler ise %15,8 oranında başarı göstermişlerdir. Sonuçlar tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinleme Becerilerinin Gelişim Düzeyleri

Cinsiyet	Ön Test Aritmetik Ortalama ($\bar{X}_{\text{Öntest}}$)	Son Test Aritmetik Ortalama (\bar{X}_{Sontest})	Yüzde%
Kız	2,89	3,12	%8
Erkek	2,40	2,78	%15,8

5.3. Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu probleminde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerinin geliştirilmesinde anaokulu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki alt problemlerin analizleri yapılmış, tablolar ve grafikler halinde verildikten sonra aynı başlık altında yorumlanmıştır.

5.3.1. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test Ölçümlerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu probleminde, öğrencilerin anaokuluna gidip gitmemesine göre ön test ölçümlerinin değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için öğrencilerin ön test ölçümlerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 11’de verilmiştir.

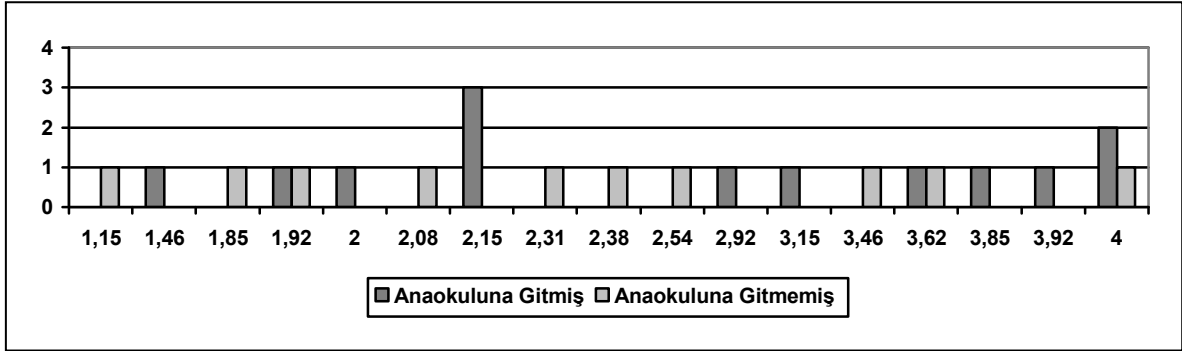
Tablo 11. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerileri Ön Test Ölçümleri

ÖN TEST	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	2,87	0,93	21	0,879	,389
Anaokuluna Gitmemiş	10	2,53	0,90			

Tablo 11’de görüldüğü gibi anaokuluna giden öğrenci sayısı 13’tür. Bu öğrencilerin ön test ölçümlerine ilişkin ortalaması 2,87’dir. Anaokuluna gitmeyen öğrenci sayısı ise 10’dur. Bu öğrencilerin ön test ölçümlerine ilişkin ortalamaları 2,53’tür. Bu ortalamalara göre anaokuluna giden öğrenciler azda olsa anaokuluna gitmeyen öğrencilerden daha başarılıdır denilebilir. İki grup ortalamaları arasında uygulanan t testinden elde edilen 0,879 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 0,879$; $p > 0,05$). Buna göre anaokuluna giden öğrenciler ile anaokuluna gitmeyen öğrencilerin ön test ölçümlerindeki başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin dinleme becerilerine ait ön test sonuçları grafik 3’te verilmiştir.

Grafik 3. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerileri Ön Test Sonuçları



Grafik 3 incelendiğinde anaokuluna giden öğrencilerin anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre ön test puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ön testte puanı 3,0'ün üstünde olan 6 anaokulu eğitimi almış öğrenci ile 3 anaokulu eğitimi almamış öğrenci bulunurken; puanı 2,0'nin altında kalan 2 anaokulu eğitimi almış öğrenci ile 3 anaokulu eğitimi almamış öğrenci bulunmaktadır. Ön testte 4,0 alan 2 anaokulu eğitimi almış öğrenci ile 1 anaokulu eğitimi almamış öğrenci bulunmaktadır.

5.3.2. Öğrencilerin Dinleme Becerileri Son Test Ölçümlerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde, öğrencilerin anaokuluna gidip gitmemesine göre son test ölçümlerine ilişkin değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için öğrencilerin son test ölçümlerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış; tablo 12'de verilmiştir.

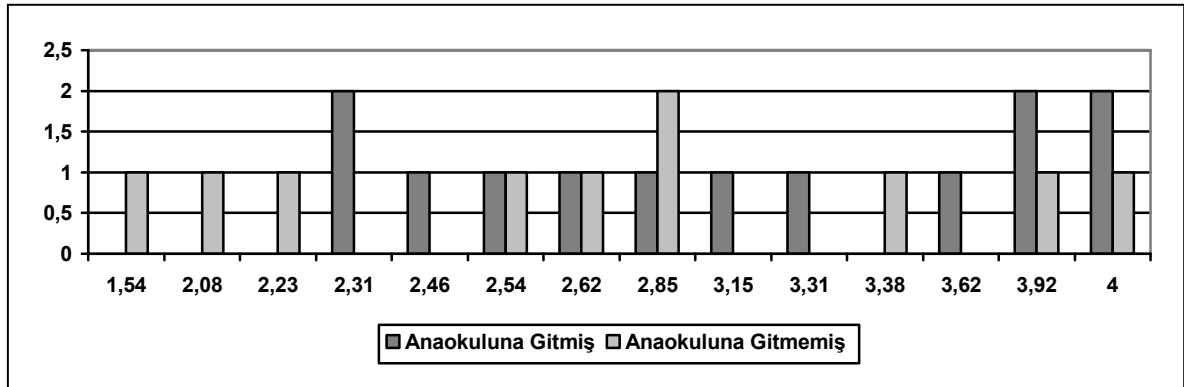
Tablo 12. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerileri Son Test Ölçümleri

SON TEST	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	"t" Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	3,15	0,68	21	1,156	,261
Anaokuluna Gitmemiş	10	2,80	0,79			

Tablo 12’de görüldüğü gibi anaokuluna giden öğrencilerin son test ölçümlerine ilişkin puan ortalaması 3,15; anaokuluna gitmeyen öğrencilerin son test ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları 2,80’dır. Son test ölçümlerindeki başarı bakımından anaokuluna giden öğrencilerin puan ortalamaları, anaokuluna gitmeyen öğrencilerin puan ortalamalarından ön testte olduğu gibi biraz daha yüksektir. İki grup ortalamaları arasında uygulanan t testinden elde edilen 1,156 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 1,156; p > 0,05$). Buna göre anaokuluna giden öğrenciler ile anaokuluna gitmeyen öğrencilerin son test ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin dinleme becerilerine ait son test sonuçları grafik 4’te verilmiştir.

Grafik 4. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerileri Son Test Sonuçları



Grafik 4 incelendiğinde ön testte olduğu gibi anaokuluna giden öğrencilerin anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre son test puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Son testte puanı 3,0’ün üstünde olan 7 anaokulu eğitimi almış öğrenci ile 3 anaokulu eğitimi almamış öğrenci bulunurken; puanı 2,0’nin altında kalan sadece 1 anaokulu eğitimi almamış öğrenci bulunmaktadır. Son testte 4,0 puan alan 2 anaokulu eğitimi almış öğrenci ile 1 anaokulu eğitimi almamış öğrenci bulunmaktadır.

5.3.3. Anaokuluna Gitmiş Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Değişimi

Araştırmanın bu problemine yönelik olarak anaokuluna gitmiş öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerine ilişkin değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla anaokulu eğitimi alan öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ön test ve son testteki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığı ise t testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Anaokuluna Gitmiş Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümleri

ANAOKULUNA GİTMİŞ	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön Test	13	2,87	0,93	12	3,023	,011
Son Test	13	3,15	0,68			

Tablo 13’te görüldüğü gibi anaokulu eğitimi almış öğrenci sayısı 13’tür. Anaokulu eğitimi alan öğrencilerin ön test ortalaması 2,87; standart sapması 0,93’tür. Son test ortalaması 3,15; standart sapması 0,68’dir. Her iki testten elde edilen t değeri ise 3,023’tür. Bu değer .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(12)} = 3,023$; $p < 0.05$). Bu durum anaokulu eğitimi almış öğrencilerin ön test ve son testteki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu verilerden hareketle anaokulu eğitimi alan öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişme olduğu söylenebilir.

5.3.4. Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Değişimi

Araştırmanın bu problemde anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerine ilişkin değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla anaokulu eğitimi almayan öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ön test ve son testteki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığı ise t testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14. Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerileri
Ön Test ve Son Test Ölçümleri**

ANAOKULUNA GİTMEMİŞ	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön Test	10	2,53	0,90	9	2,863	,019
Son Test	10	2,80	0,79			

Tablo 14’te görüldüğü gibi anaokulu eğitimi almamış öğrenci sayısı 10’dur. Anaokulu eğitimi almayan öğrencilerin ön test ortalaması 2,53; standart sapması 0,90’dır. Son test ortalaması 2,80; standart sapması 0,79’dur. Her iki testten elde edilen t değeri ise 2,863’tür. Bu değer .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(9)} = 2,863$; $p < 0,05$). Bu durum anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin ön test ve son testteki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu verilerden hareketle anaokulu eğitimi almayan öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişme olduğu söylenebilir.

Tablolar ve grafikler incelendiğinde anaokuluna giden ve anaokuluna gitmeyen öğrencilere ait son test değerlerinin ön test değerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bütün bu bulgulardan hareketle diyebiliriz ki, çocuk edebiyatı ürünleri ile anaokulu eğitimi alan ve anaokulu eğitimi almayan öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ilerleme sağlanmıştır. Anaokuluna gitmiş öğrenciler ile anaokuluna gitmeyen öğrencilerin gösterdiği ilerlemenin benzer düzeylerde olduğu söylenebilir. Buna göre anaokuluna gitmiş öğrenciler dinleme etkinlikleri sonucunda %9,8 oranında, anaokuluna gitmemiş öğrenciler ise %10,7 oranında başarı göstermişlerdir. Sonuçlar tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dinleme Becerilerinin Gelişim Düzeyleri

Anaokulu	Ön Test Aritmetik Ortalama ($\bar{X}_{\text{Öntest}}$)	Son Test Aritmetik Ortalama (\bar{X}_{Sontest})	Yüzde%
Anaokuluna Gitmiş	2,87	3,15	%9,8
Anaokuluna Gitmemiş	2,53	2,80	%10,7

5.4. Çocuk Edebiyatı Ürünleri ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeyleri

Araştırmadaki amaç, çocukların dinleme becerilerini geliştirmede çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini ortaya koymak olduğundan ön test, son test ve dinleme ile ilgili kuralların verildiği haftalar haricinde kalan 9 haftada çeşitli çocuk edebiyatı ürünleri ile öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Dinleme çalışmalarından sonra öğrencilere metinlerle ilgili çeşitli değerlendirme teknikleri uygulanmış ve öğrenci başarı düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerindeki başarı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri alınarak belirlenmiş ve tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Çocuk Edebiyatı Ürünleri ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Dağılımı

	5 PEKİYİ		4 İYİ		3 ORTA		2 GEÇER		1 BAŞARISIZ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
FABL “Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu”	10	43,5	9	39,1	1	4,3	-	-	3	13
ŞİİR “Kelebek”	21	91,3	1	4,3	1	4,3	-	-	-	-
MASAL “Gerçek Prenses”	9	39,1	4	17,4	5	21,7	3	13	2	8,7
Tekerleme, Bilmece ve Fıkra	11	47,8	9	39,1	2	8,7	-	-	1	4,3
FABL “Kuyruksuz Tilki”	17	73,9	4	17,4	1	4,3	-	-	1	4,3
Karagöz-Hacivat	18	78,3	4	17,4	-	-	1	4,3	-	-
ANI “Atatürk Çocukları Çok Severdi”	8	34,8	4	17,4	7	30,4	3	13	1	4,3
MASAL “Fareli Köyün Kavalcısı”	8	34,8	6	26,1	3	13	2	8,7	4	17,4
HİKÂYE “Açelyanın Upuzun Bir Günü”	5	21,7	7	30,4	6	26,1	3	13	2	8,7

Tablo 16'ya göre öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerindeki başarı düzeyleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşabiliriz:

Çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fabl türündeki “Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu” adlı metinde öğrencilerin başarı düzeyi %43,5'i (5/Pekiyi), %39,1'i (4/İyi); buna karşılık %4,3'ü (3/Orta), %13'ü ise (1/Başarısız) şeklinde değerlendirilmiştir. (2/Geçer) türünde not alan öğrenci yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin yaklaşık %83'ünün bu türde başarılı olduğu, bu başarının elde edilmesinde canlandırma yönteminin kullanılmasının da büyük yarar sağladığı söylenebilir.

“Kelebek” adlı şiir türündeki çocuk edebiyatı ürününde öğrencilerin başarı düzeyi %91,3'ü (5/Pekiyi), %4,3'ü (4/İyi); %4,3'ü ise (3/Orta) şeklinde değerlendirilmiştir. (2/Geçer) ve (1/Başarısız) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre sınıfın tamamına yakınının şiir türünde oldukça başarılı olduğu, bu başarıda drama yönteminin de önemli etkilerinin olduğu söylenebilir.

“Gerçek Prenses” adlı masal türünde öğrencilerin başarı düzeyi %39,1'i (5/Pekiyi), %17,4'ü (4/İyi); buna karşılık %21,7'si (3/Orta), %13'ü (2/Geçer), %8,7'si ise (1/Başarısız) şeklinde değerlendirilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin yaklaşık %57'sinin bu türde başarılı olduğu ve öğrencilerin derse dikkatlerini çekmede oyun yönteminin etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tekerleme, bilmece ve fıkra türlerinden hoşlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin %47,8'i (5/Pekiyi), %39,1'i (4/İyi) türünde not alırken; %8,7'si (3/Orta), %4,3'ü ise (1/Başarısız) şeklinde değerlendirilmiştir. (2/Geçer) türünde not alan öğrenci yoktur.

“Kuyruksuz Tilki” adlı fabl türündeki çocuk edebiyatı ürününde öğrencilerin başarı düzeyi %73,9'u (5/Pekiyi), %17,4'ü (4/İyi); buna karşılık %4,3'ü (3/Orta) yine %4,3'ü de (1/Başarısız) şeklinde değerlendirilmiştir. (2/Geçer) türünde not alan öğrenci yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak sınıftaki öğrencilerin tamamına yakınının fabl türünde oldukça başarılı olduğu ve metinlerin öğrencilere CD'den de dinletilmesinin dinleme becerisinin kazandırılmasında önemli bir yöntem olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin tamamına yakınının Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türünde çok başarılı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %78,3'ü (5/Pekiyi), %17,4'ü (4/İyi); %4,3'ü ise (2/Geçer) şeklinde değerlendirilmiştir. (3/Orta) ve (1/Başarısız) türünde not alan öğrenci ise yoktur. Buna göre öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasının, başarıyı artıran en önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan anı türündeki “Atatürk Çocukları Çok Severdi” adlı metinde öğrencilerin başarı düzeyi %34,8'i (5/Pekiyi), %17,4'ü (4/İyi); buna karşılık %30,4'ü (3/Orta), %13'ü (2/Geçer), %4,3'ü ise (1/Başarısız) şeklinde değerlendirilmiştir. Buna göre sınıfın yaklaşık yarısının anı türünde başarılı olduğu söylenebilir.

“Fareli Köyün Kavalcısı” adlı masal türünde öğrencilerin başarı düzeyi %34,8'i (5/Pekiyi), %26,1'i (4/İyi) türünde not alırken; %13'ü (3/Orta), %8,7'si (2/Geçer), %17,4'ü ise (1/Başarısız) şeklinde değerlendirilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin yaklaşık %61'inin bu türde başarılı olduğu ve masalın öğrencilere görüntülü bir şekilde izletilmesinin de dinleme becerisinin kazandırılmasında önemli bir yöntem olduğu söylenebilir.

“Açelyanın Upuzun Bir Günü” adlı hikâye türündeki çocuk edebiyatı ürününde öğrencilerin başarı düzeyi %21,7'si (5/Pekiyi), %30,4'ü (4/İyi); buna karşılık %26,1'i (3/Orta), %13'ü (2/Geçer) ve %8,7'si ise (1/Başarısız) şeklinde değerlendirilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak sınıftaki öğrencilerin yaklaşık yarısının hikâye türünde başarılı olduğu söylenebilir.

Genel olarak elde edilen bulgulara göre çocuk edebiyatı ürünlerinden fabl, şiir, Karagöz-Hacivat gölge oyunu, tekerleme, bilmece ve fıkra türlerinde sınıfın tamamına yakınının (5/Pekiyi) ve (4/İyi) türlerinde puanlar alarak başarılı oldukları; masal, anı ve hikâye türlerinde ise sınıfın yaklaşık yarısının (5/Pekiyi) ve (4/İyi) türlerinde puanlar alarak başarılı oldukları belirlenmiştir. Bütün bu bulgulardan, öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı ve kısa olan metinlerde yüksek düzeyde başarı sağlanırken; uzun olan metinlerde ise başarı seviyesinin biraz düştüğü söylenebilir.

5.5. Çocuk Edebiyatı Ürünleri ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerindeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki alt problemlerin analizleri yapılmış, tablolar ve grafikler halinde verildikten sonra aynı başlık altında yorumlanmıştır.

5.5.1. Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) türündeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

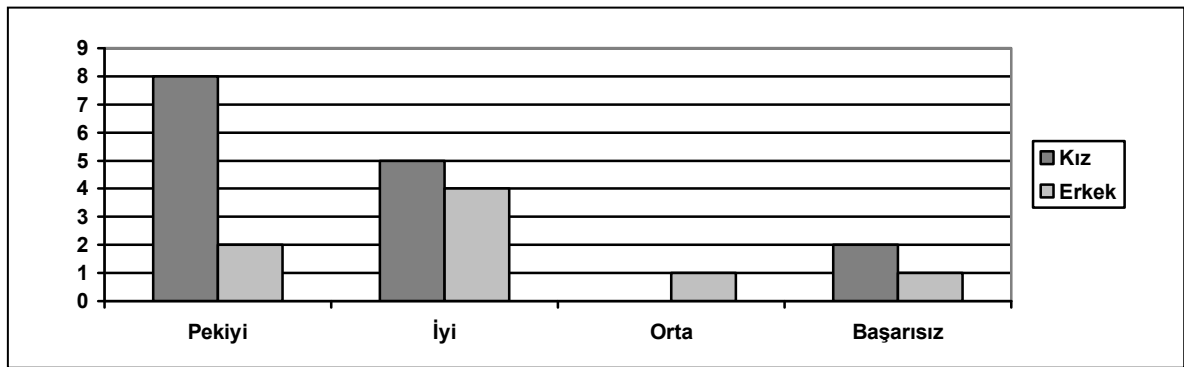
FABL	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	4,13	1,36	21	0,658	,518
Erkek	8	3,75	1,28			

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 4,13; erkek öğrencilerin ise 3,75 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 0,658 değeri .05 anlamlılık düzeyine

göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 0,658$; $p > 0,05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 5’te verilmiştir.

Grafik 5. “Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 5’e göre fabl türündeki “Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu” adlı metinde 8 kız, 2 erkek öğrenci (5/Pekiyi); 5 kız, 4 erkek öğrenci (4/İyi); 1 erkek öğrenci (3/Orta) ve 2 kız, 1 erkek öğrenci (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. (2/Geçer) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fabl türünde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.5.2. Şiir (Kelebek) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan şiir (Kelebek) türündeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 18’de sunulmuştur.

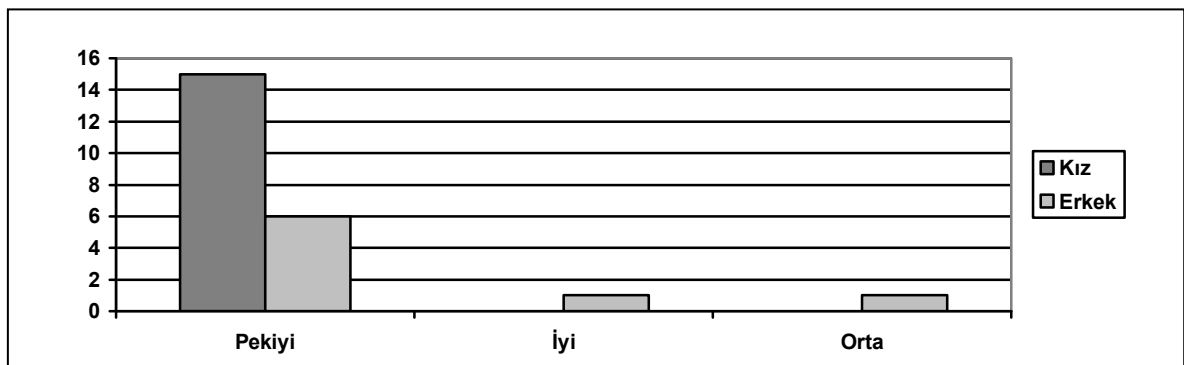
Tablo 18. Öğrencilerin Şiir (Kelebek) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

ŞİİR	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	5,00	0,00	21	1,994	,059
Erkek	8	4,63	0,74			

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin şiir (Kelebek) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 5,00; erkek öğrencilerin ise 4,63 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,994 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(21)} = 1,994$; $p > 0,05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin şiir (Kelebek) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin şiir (Kelebek) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 6’da verilmiştir.

Grafik 6. “Şiir (Kelebek)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 6’ya göre şiir türündeki “Kelebek” adlı metinde 15 kız, 6 erkek öğrenci (5/Peki); 1 erkek öğrenci (4/İyi) ve 1 erkek öğrenci (3/Orta) türünde not almıştır. (2/Geçer) ve (1/Başarısız) puan türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan şiir türünde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

5.5.3. Masal (Gerçek Prenses) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan masal (Gerçek Prenses) türündeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 19’da sunulmuştur.

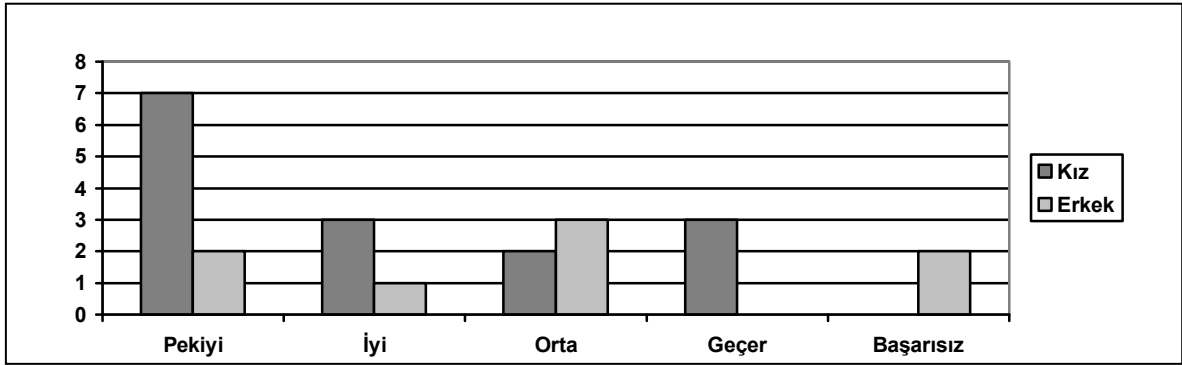
Tablo 19. Öğrencilerin Masal (Gerçek Prenses) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

MASAL	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	3,93	1,22	21	1,376	,183
Erkek	8	3,13	1,55			

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin masal (Gerçek Prenses) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 3,93; erkek öğrencilerin ise 3,13 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,376 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 1,376; p > 0.05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin masal (Gerçek Prenses) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin masal (Gerçek Prenses) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 7’de verilmiştir.

**Grafik 7. “Masal (Gerçek Prenses)” Türüne Göre
Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri**



Grafik 7'ye göre masal türündeki “Gerçek Prenses” adlı metinde 7 kız, 2 erkek öğrenci (5/Pekiyi); 3 kız, 1 erkek öğrenci (4/İyi); 2 kız, 3 erkek öğrenci (3/Orta); 3 kız öğrenci (2/Geçer) ve 2 erkek öğrenci (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan masal türünde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.5.4. Tekerleme, Bilmece ve Fıkra Türleri ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden olan tekerleme, bilmece ve fıkra türlerindeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 20’de sunulmuştur.

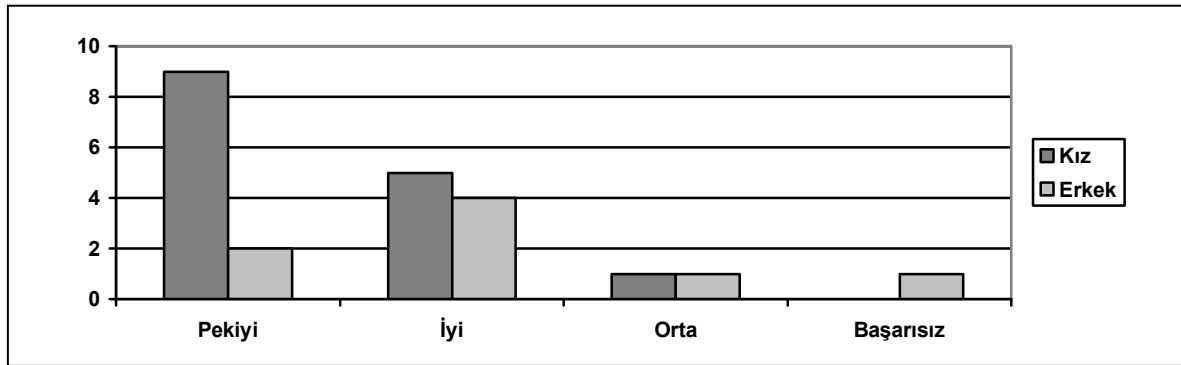
Tablo 20. Öğrencilerin Tekerleme, Bilmece ve Fıkra Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

TEKERLEME BİLMECE FIKRA	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	4,53	0,64	21	1,975	,062
Erkek	8	3,75	1,28			

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin tekerleme, bilmece ve fıkra türlerindeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 4,53; erkek öğrencilerin ise 3,75 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,975 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(21)} = 1,975; p > 0,05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tekerleme, bilmece ve fıkra türlerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin tekerleme, bilmece ve fıkra türlerindeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 8’de verilmiştir.

Grafik 8. “Tekerleme, Bilmece ve Fıkra” Türlerine Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 8’e göre tekerleme, bilmece ve fıkra türlerinde 9 kız, 2 erkek öğrenci (5/Pekiyi); 5 kız, 4 erkek öğrenci (4/İyi); 1 kız, 1 erkek öğrenci (3/Orta) ve 1 erkek öğrenci (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. (2/Geçer) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden olan tekerleme, bilmece ve fıkra türlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

5.5.5. Fabl (Kuyruksuz Tilki) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fabl (Kuyruksuz Tilki) türündeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 21’de sunulmuştur.

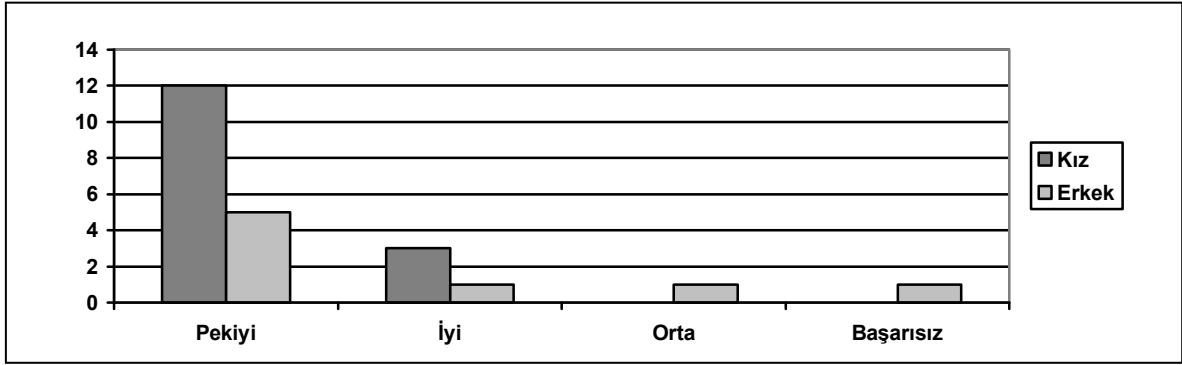
Tablo 21. Öğrencilerin Fabl (Kuyruksuz Tilki) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

FABL	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	4,80	0,41	21	1,700	,104
Erkek	8	4,13	1,46			

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin fabl (Kuyruksuz Tilki) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 4,80; erkek öğrencilerin ise 4,13 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,700 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 1,700; p > 0.05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin fabl (Kuyruksuz Tilki) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin fabl (Kuyruksuz Tilki) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 9’da verilmiştir.

**Grafik 9. “Fabl (Kuyruksuz Tilki)” Türüne Göre
Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri**



Grafik 9'a göre fabl türündeki “Kuyruksuz Tilki” adlı metinde 12 kız, 5 erkek öğrenci (5/Pekiyi); 3 kız, 1 erkek öğrenci (4/İyi); 1 erkek öğrenci (3/Orta) ve yine 1 erkek öğrenci (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. (2/Geçer) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fabl türünde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.5.6. Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türündeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınıanmış, tablo 22’de sunulmuştur.

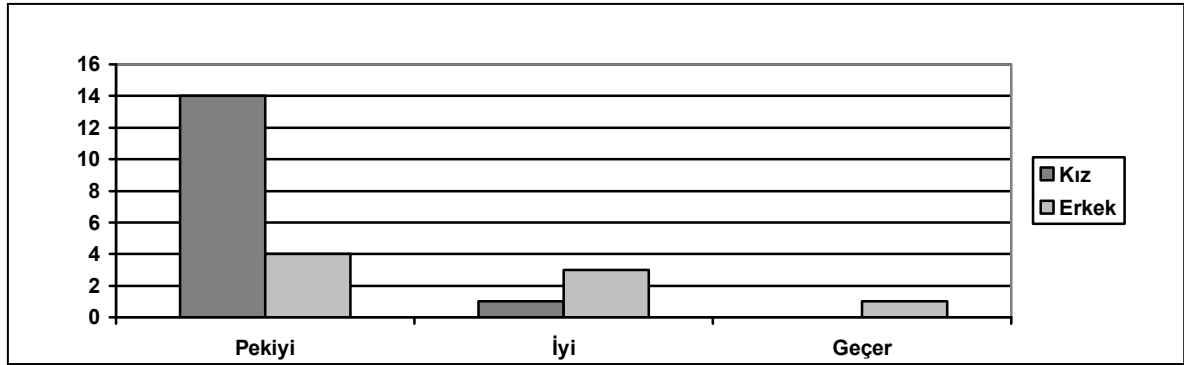
Tablo 22. Öğrencilerin Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

KARAGÖZ HACİVAT	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	4,93	0,26	21	2,463	,023
Erkek	8	4,25	1,04			

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 4,93; erkek öğrencilerin ise 4,25 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 2,463 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(21)} = 2,463$; $p < 0.05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 10’da verilmiştir.

Grafik 10. “Karagöz ve Hacivat” Gölge Oyunu Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 10’a göre Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türündeki metinde 14 kız, 4 erkek öğrenci (5/Pekiyi); 1 kız, 3 erkek öğrenci (4/İyi) ve 1 erkek öğrenci (2/Geçer) puan türünde not almıştır. (3/Orta) ve (1/Başarısız) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türünde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

5.5.7. Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) türündeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 23'te sunulmuştur.

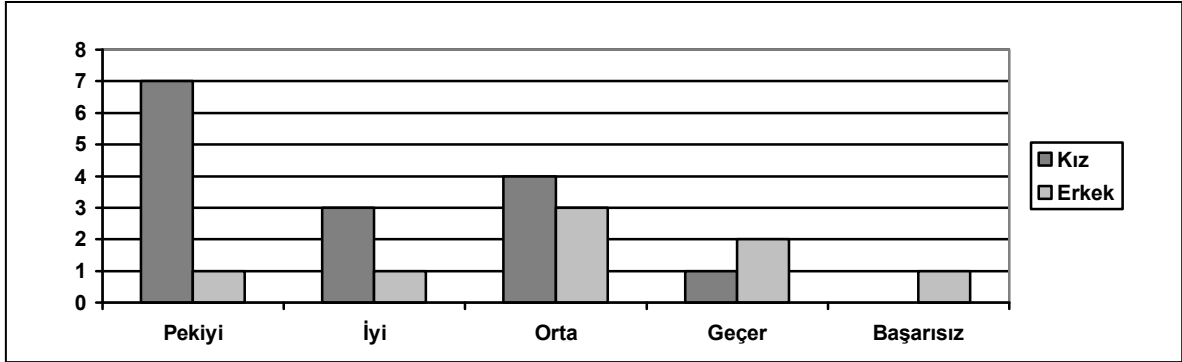
Tablo 23. Öğrencilerin Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

ANI	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	"t" Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	4,07	1,03	21	2,455	,023
Erkek	8	2,88	1,25			

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 4,07; erkek öğrencilerin ise 2,88 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 2,455 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(21)} = 2,455$; $p < 0.05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 11'de verilmiştir.

Grafik 11. “Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 11'e göre anı türündeki “Atatürk Çocukları Çok Severdi” adlı metinde 7 kız, 1 erkek öğrenci (5/Pekiyi); 3 kız, 1 erkek öğrenci (4/İyi); 4 kız, 3 erkek öğrenci (3/Orta); 1 kız, 2 erkek öğrenci (2/Geçer) ve 1 erkek öğrenci (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan anı türünde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

5.5.8. Masal (Fareli Köyün Kavalcısı) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan masal (Fareli Köyün Kavalcısı) türündeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınıanmış, tablo 24'te sunulmuştur.

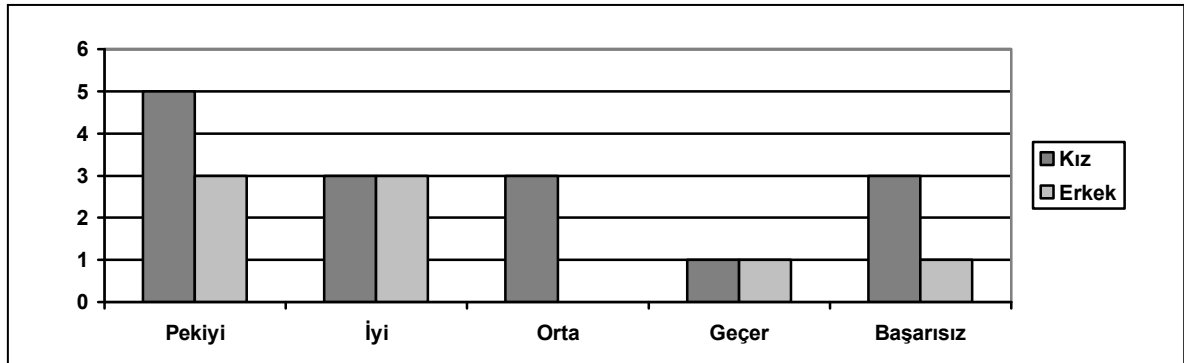
Tablo 24. Öğrencilerin Masal (Fareli Köyün Kavalcısı) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

MASAL	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	3,40	1,55	21	0,523	,607
Erkek	8	3,75	1,49			

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin masal (Fareli Köyün Kavalcısı) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 3,40; erkek öğrencilerin ise 3,75 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 0,523 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 0,523$; $p > 0,05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin masal (Fareli Köyün Kavalcısı) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin masal (Fareli Köyün Kavalcısı) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 12’de verilmiştir.

Grafik 12. “Masal (Fareli Köyün Kavalcısı)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 12’ye göre masal türündeki “Fareli Köyün Kavalcısı” adlı metinde 5 kız, 3 erkek öğrenci (5/Pekiyi); 3 kız, 3 erkek öğrenci (4/İyi); 3 kız öğrenci (3/Orta); 1 kız, 1 erkek öğrenci (2/Geçer) ve 3 kız, 1 erkek öğrenci (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan masal türünde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre başarı puanlarının biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.5.9. Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu probleminde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) türündeki başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 25’te sunulmuştur.

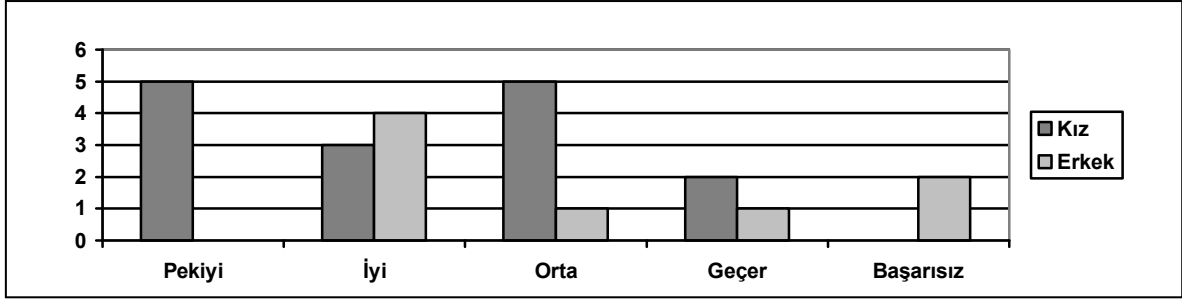
Tablo 25. Öğrencilerin Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

HİKÂYE	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	15	3,73	1,10	21	1,646	,115
Erkek	8	2,88	1,36			

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, kız öğrencilerin puan ortalamalarının 3,73; erkek öğrencilerin ise 2,88 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,646 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 1,646; p > 0.05$). Bu durum cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak kız ve erkek öğrencilerin hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 13’te verilmiştir.

Grafik 13. “Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü)” Türüne Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 13’e göre hikâye türündeki “Açelyanın Upuzun Bir Günü” adlı metinde 5 kız öğrenci (5/Pekiyi); 3 kız, 4 erkek öğrenci (4/İyi); 5 kız, 1 erkek öğrenci (3/Orta); 2 kız, 1 erkek öğrenci (2/Geçer) ve 2 erkek öğrenci (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan hikâye türünde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarı puanlarının biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.6. Çocuk Edebiyatı Ürünleri ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerindeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki alt problemlerin analizleri yapılmış, tablolar ve grafikler halinde verildikten sonra aynı başlık altında yorumlanmıştır.

5.6.1. Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) türündeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 26’da sunulmuştur.

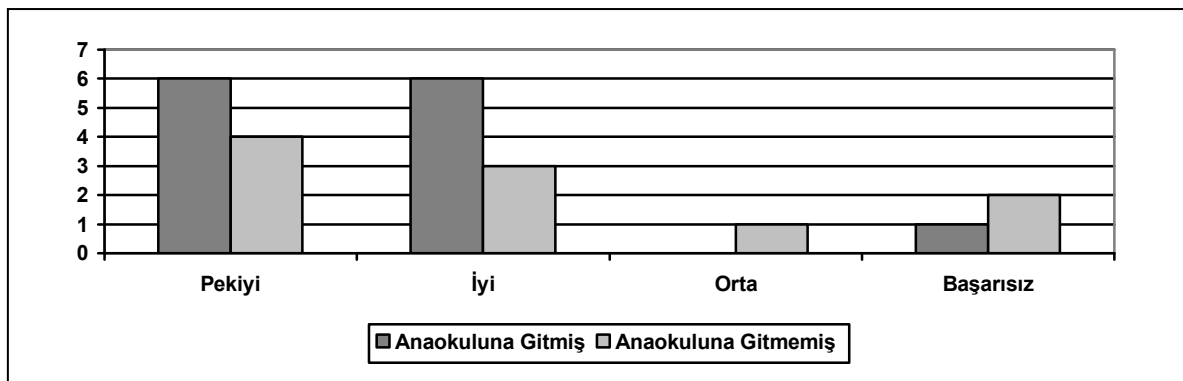
Tablo 26. Öğrencilerin Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı

FABL	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	4,23	1,09	21	0,958	,349
Anaokuluna Gitmemiş	10	3,70	1,57			

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, anaokuluna gitmiş öğrencilerin puan ortalamalarının 4,23; anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ise 3,70 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından anaokuluna giden öğrenciler, anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Anaokulu değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 0,958 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 0,958; p > 0,05$). Bu durum anaokulu değişkenine göre öğrencilerin fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 14’te verilmiştir.

Grafik 14. “Fabl (Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 14'e göre fabl türündeki "Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu" adlı metinde anaokuluna gitmiş 6 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 4 öğrenci (5/Peki); anaokuluna gitmiş 6 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 3 öğrenci (4/İyi); anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (3/Orta) ve anaokuluna gitmiş 1 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 2 öğrenci ise (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. (2/Geçer) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fabl türünde, anaokulu eğitimi alan öğrencilerin anaokulu eğitimi almayan öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.6.2. Şiir (Kelebek) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu probleminde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan şiir (Kelebek) türündeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 27'de sunulmuştur.

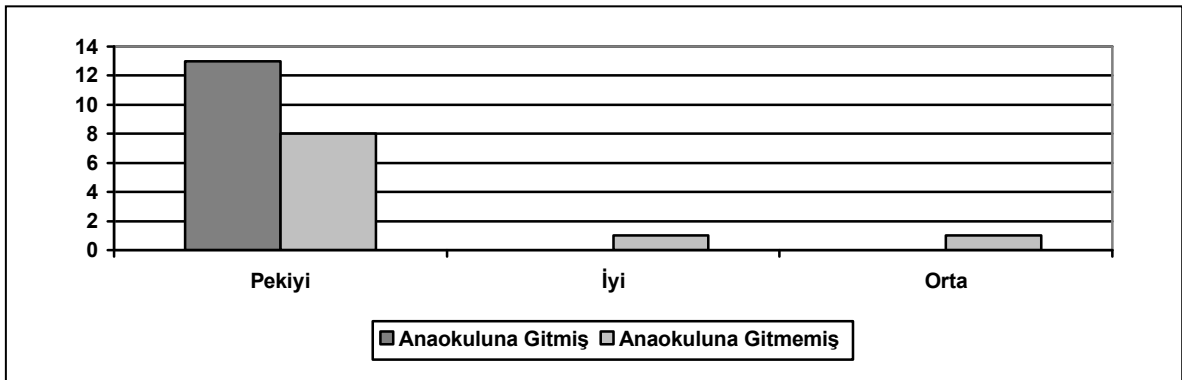
Tablo 27. Öğrencilerin Şiir (Kelebek) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı

ŞİİR	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	"t" Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	5,00	0,00	21	1,614	,121
Anaokuluna Gitmemiş	10	4,70	0,67			

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin şiir (Kelebek) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, anaokuluna gitmiş öğrencilerin puan ortalamalarının 5,00; anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ise 4,70 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından anaokuluna giden öğrenciler, anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Anaokulu değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,614 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 1,614$; $p > 0,05$). Bu durum anaokulu değişkenine göre öğrencilerin şiir (Kelebek) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin şiir (Kelebek) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 15’te verilmiştir.

Grafik 15. “Şiir (Kelebek)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 15’e göre şiir türündeki “Kelebek” adlı metinde anaokuluna gitmiş 13 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 8 öğrenci (5/Pekiyi); anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (4/İyi) ve yine anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci ise (3/Orta) puan türünde not almıştır. (2/Geçer) ve (1/Başarısız) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan şiir türünde, anaokulu eğitimi alan öğrencilerin anaokulu eğitimi almayan öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.6.3. Masal (Gerçek Prenses) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan masal (Gerçek Prenses) türündeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 28’de sunulmuştur.

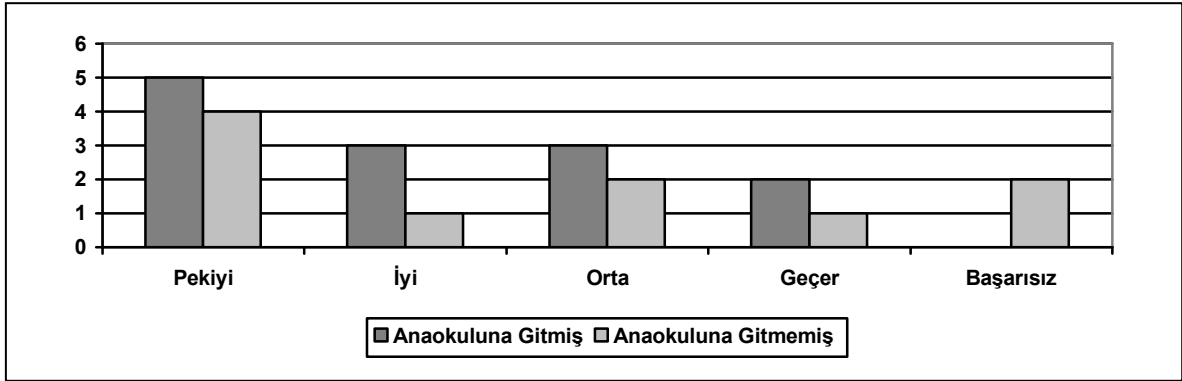
Tablo 28. Öğrencilerin Masal (Gerçek Prenses) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı

MASAL	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	3,85	1,14	21	0,768	,451
Anaokuluna Gitmemiş	10	3,40	1,65			

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin masal (Gerçek Prenses) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, anaokuluna gitmiş öğrencilerin puan ortalamalarının 3,85; anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ise 3,40 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından anaokuluna giden öğrenciler, anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Anaokulu değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 0,768 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 0,768; p > 0.05$). Bu durum anaokulu değişkenine göre öğrencilerin masal (Gerçek Prenses) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin masal (Gerçek Prenses) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 16’da verilmiştir.

Grafik 16. “Masal (Gerçek Prenses)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 16'ya göre masal türündeki “Gerçek Prenses” adlı metinde anaokuluna gitmiş 5 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 4 öğrenci (5/Pekiyi); anaokuluna gitmiş 3 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (4/İyi); anaokuluna gitmiş 3 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 2 öğrenci (3/Orta); anaokuluna gitmiş 2 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (2/Geçer) ve anaokuluna gitmemiş 2 öğrenci ise (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan masal türünde, anaokulu eğitimi alan öğrencilerin anaokulu eğitimi almayan öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.6.4. Tekerleme, Bilmece ve Fıkra Türleri ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden olan tekerleme, bilmece ve fıkra türlerindeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 29'da sunulmuştur.

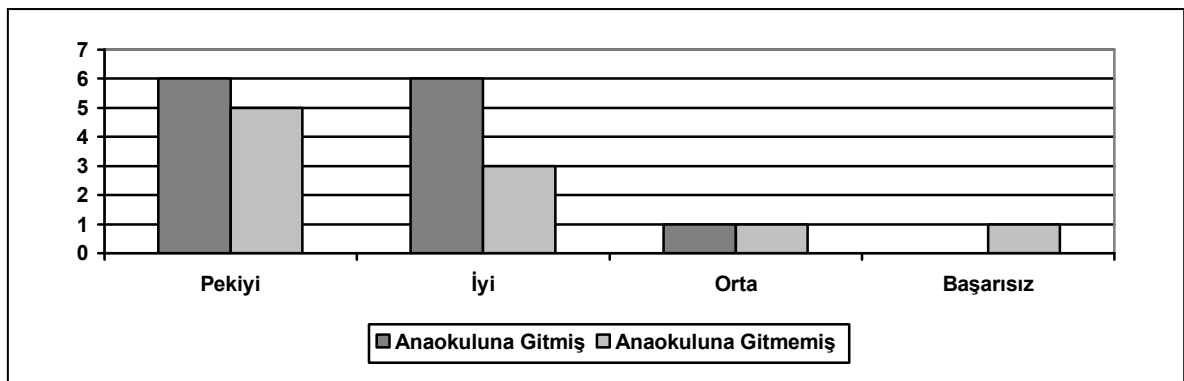
Tablo 29. Öğrencilerin Tekerleme, Bilmece ve Fıkra Türlerindeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı

TEKERLEME BİLMECE FIKRA	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	4,38	0,65	21	0,694	,495
Anaokuluna Gitmemiş	10	4,10	1,29			

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin tekerleme, bilmece ve fıkra türlerindeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, anaokuluna gitmiş öğrencilerin puan ortalamalarının 4,38; anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ise 4,10 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından anaokuluna giden öğrenciler, anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Anaokulu değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 0,694 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 0,694$; $p > 0,05$). Bu durum anaokulu değişkenine göre öğrencilerin tekerleme, bilmece ve fıkra türlerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin tekerleme, bilmece ve fıkra türlerindeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 17’de verilmiştir.

Grafik 17. “Tekerleme, Bilmece ve Fıkra” Türlerine Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 17'ye göre tekerleme, bilmece ve fıkra türlerinde anaokuluna gitmiş 6 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 5 öğrenci (5/Peki); anaokuluna gitmiş 6 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 3 öğrenci (4/İyi); anaokuluna gitmiş 1 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (3/Orta) ve anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci ise (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. (2/Geçer) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden olan tekerleme, bilmece ve fıkra türlerinde anaokulu eğitimi alan öğrencilerin anaokulu eğitimi almayan öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.6.5. Fabl (Kuyruksuz Tilki) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fabl (Kuyruksuz Tilki) türündeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 30'da sunulmuştur.

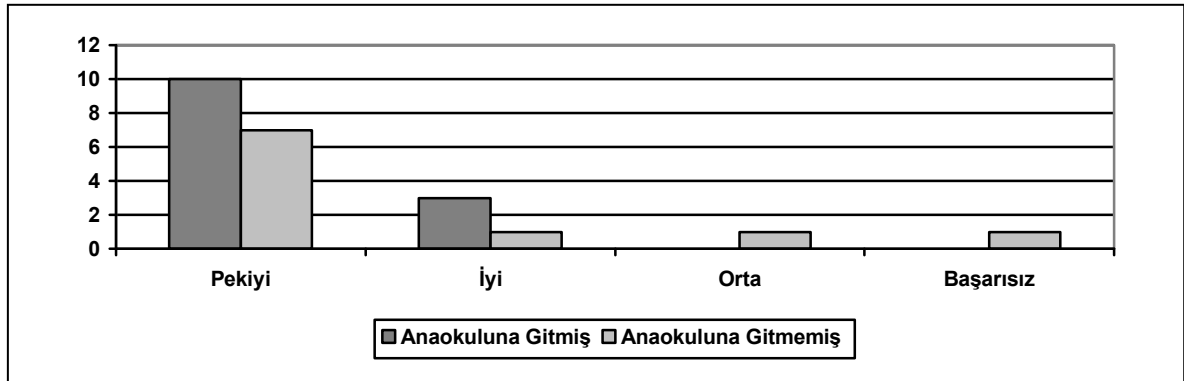
Tablo 30. Öğrencilerin Fabl (Kuyruksuz Tilki) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı

FABL	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	"t" Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	4,77	0,44	21	1,192	,247
Anaokuluna Gitmemiş	10	4,30	1,34			

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin fabl (Kuyruksuz Tilki) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, anaokuluna gitmiş öğrencilerin puan ortalamalarının 4,77; anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ise 4,30 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından anaokuluna giden öğrenciler, anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Anaokulu değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,192 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 1,192; p > 0.05$). Bu durum anaokulu değişkenine göre öğrencilerin fabl (Kuyruksuz Tilki) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin fabl (Kuyruksuz Tilki) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 18’de verilmiştir.

Grafik 18. “Fabl (Kuyruksuz Tilki)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 18’e göre fabl türündeki “Kuyruksuz Tilki” adlı metinde anaokuluna gitmiş 10 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 7 öğrenci (5/Pekiyi); anaokuluna gitmiş 3 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (4/İyi); anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (3/Orta) ve yine anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci ise (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. (2/Geçer) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fabl türünde, anaokulu eğitimi alan öğrencilerin anaokulu eğitimi almayan öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.6.6. Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türündeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 31’de sunulmuştur.

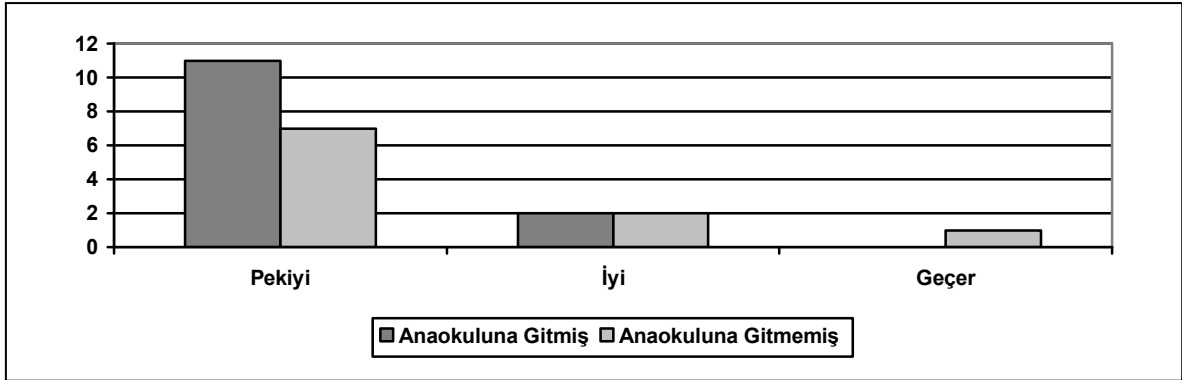
Tablo 31. Öğrencilerin Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı

KARAGÖZ HACİVAT	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	4,85	0,38	21	1,181	,251
Anaokuluna Gitmemiş	10	4,50	0,97			

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, anaokuluna gitmiş öğrencilerin puan ortalamalarının 4,85; anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ise 4,50 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından anaokuluna giden öğrenciler, anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Anaokulu değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,181 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 1,181; p) 0.05$). Bu durum anaokulu değişkenine göre öğrencilerin Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 19’da verilmiştir.

Grafik 19. “Karagöz ve Hacivat Gölge Oyunu” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 19’a göre Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türünde anaokuluna gitmiş 11 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 7 öğrenci (5/Pekiyi); anaokuluna gitmiş 2 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 2 öğrenci (4/İyi) ve anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci ise (2/Geçer) puan türünde not almıştır. (3/Orta) ve (1/Başarısız) türünde not alan öğrenci yoktur. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan Karagöz ve Hacivat gölge oyunu türünde, anaokulu eğitimi alan öğrencilerin anaokulu eğitimi almayan öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.6.7. Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) türündeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 32’de sunulmuştur.

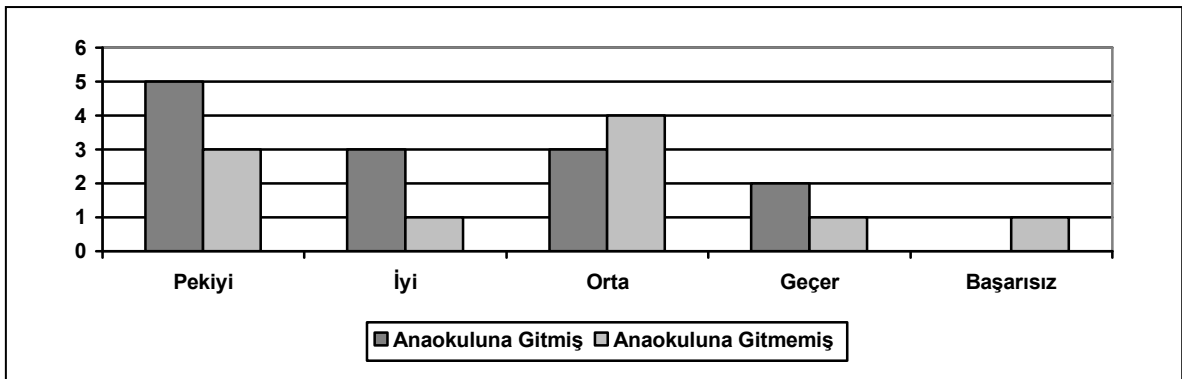
Tablo 32. Öğrencilerin Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı

ANI	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	3,85	1,14	21	0,858	,401
Anaokuluna Gitmemiş	10	3,40	1,35			

Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, anaokuluna gitmiş öğrencilerin puan ortalamalarının 3,85; anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ise 3,40 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından anaokuluna giden öğrenciler, anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Anaokulu değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 0,858 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür ($t_{(21)} = 0,858; p > 0,05$). Bu durum anaokulu değişkenine göre öğrencilerin anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 20’de verilmiştir.

Grafik 20. “Anı (Atatürk Çocukları Çok Severdi)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 20'ye göre anı türündeki “Atatürk Çocukları Çok Severdi” adlı metinde anaokuluna gitmiş 5 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 3 öğrenci (5/Peki); anaokuluna gitmiş 3 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (4/İyi); anaokuluna gitmiş 3 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 4 öğrenci (3/Orta); anaokuluna gitmiş 2 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (2/Geçer) ve anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci ise (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan anı türünde, anaokulu eğitimi alan öğrencilerin anaokulu eğitimi almayan öğrencilere göre başarı puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.6.8. Masal (Fareli Köyün Kavalcısı) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan masal (Fareli Köyün Kavalcısı) türündeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 33'te sunulmuştur.

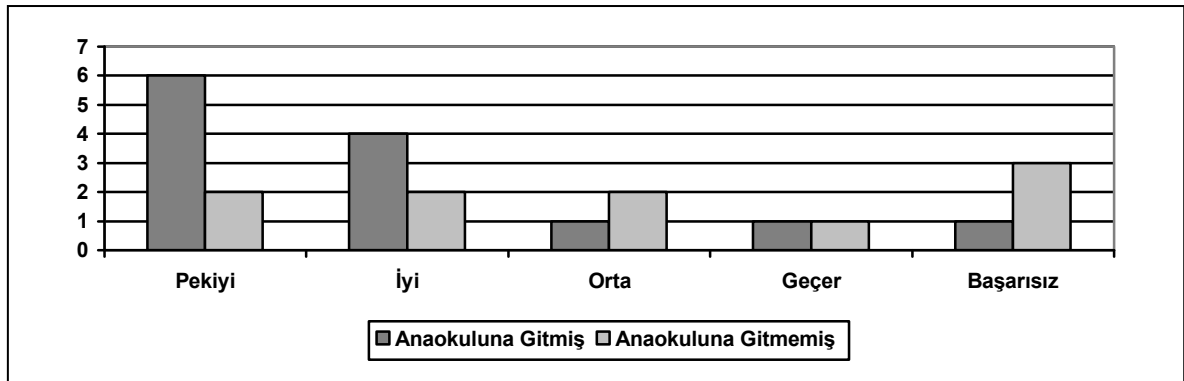
Tablo 33. Öğrencilerin Masal (Fareli Köyün Kavalcısı) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı

MASAL	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	4,00	1,29	21	1,830	,082
Anaokuluna Gitmemiş	10	2,90	1,60			

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin masal (Fareli Köyün Kavalcısı) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, anaokuluna gitmiş öğrencilerin puan ortalamalarının 4,00; anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ise 2,90 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından anaokuluna giden öğrenciler, anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre daha başarılıdır. Anaokulu değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,830 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(21)} = 1,830; p > 0.05$). Bu durum anaokulu değişkenine göre öğrencilerin masal (Fareli Köyün Kavalcısı) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin masal (Fareli Köyün Kavalcısı) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 21’de verilmiştir.

Grafik 21. “Masal (Fareli Köyün Kavalcısı)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 21’e göre masal türündeki “Fareli Köyün Kavalcısı” adlı metinde anaokuluna gitmiş 6 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 2 öğrenci (5/Pekiyi); anaokuluna gitmiş 4 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 2 öğrenci (4/İyi); anaokuluna gitmiş 1 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 2 öğrenci (3/Orta); anaokuluna gitmiş 1 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (2/Geçer) ve anaokuluna gitmiş 1 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 3 öğrenci ise (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan masal türünde, anaokulu eğitimi alan öğrencilerin anaokulu eğitimi almayan öğrencilere göre başarı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

5.6.9. Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) Türü ile Yapılan Dinleme Eğitimlerindeki Öğrenci Başarı Düzeylerinin Anaokulu Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın bu problemde öğrencilerin, çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) türündeki başarı düzeylerinin anaokulu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için uygulamalarda kullanılan değerlendirme tekniklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar ile anaokulu değişkeni arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış, tablo 34’te sunulmuştur.

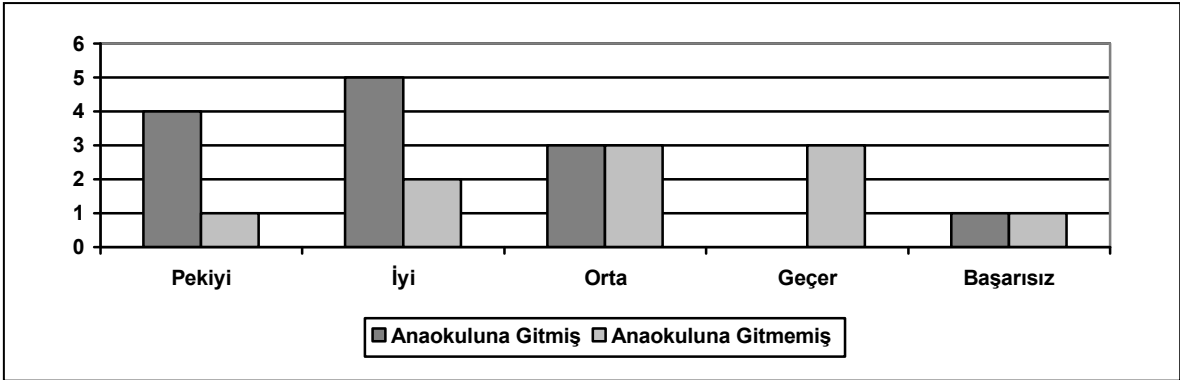
Tablo 34. Öğrencilerin Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) Türündeki Dinleme Becerisi Başarı Düzeylerinin Anaokuluna Gidip Gitmemesine Göre Dağılımı

HİKÂYE	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (s)	Serbestlik Derecesi (sd)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Anaokuluna Gitmiş	13	3,85	1,14	21	1,928	,068
Anaokuluna Gitmemiş	10	2,90	1,20			

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) türündeki başarı düzeylerine ilişkin olarak, anaokuluna gitmiş öğrencilerin puan ortalamalarının 3,85; anaokuluna gitmemiş öğrencilerin ise 2,90 olduğu görülmektedir. Ölçümlerdeki sonuçlar bakımından anaokuluna giden öğrenciler, anaokuluna gitmeyen öğrencilere göre daha başarılıdır. Anaokulu değişkenine göre iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,928 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden büyüktür ($t_{(21)} = 1,928; p > 0.05$). Bu durum anaokulu değişkenine göre öğrencilerin hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) türündeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü) türündeki başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar grafik 22’de verilmiştir.

Grafik 22. “Hikâye (Açelyanın Upuzun Bir Günü)” Türüne Göre Anaokuluna Gitmiş ve Anaokuluna Gitmemiş Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Düzeyleri



Grafik 22’ye göre hikâye türündeki “Açelyanın Upuzun Bir Günü” adlı metinde anaokuluna gitmiş 4 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci (5/Pekiyi); anaokuluna gitmiş 5 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 2 öğrenci (4/İyi); anaokuluna gitmiş 3 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 3 öğrenci (3/Orta); anaokuluna gitmemiş 3 öğrenci (2/Geçer) ve anaokuluna gitmiş 1 öğrenci ile anaokuluna gitmemiş 1 öğrenci ise (1/Başarısız) puan türünde not almıştır. Buna göre çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan hikâye türünde, anaokulu eğitimi alan öğrencilerin anaokulu eğitimi almayan öğrencilere göre başarı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik 12 haftalık uygulama çalışması yapılmış; her hafta farklı bir çocuk edebiyatı ürünü ile dinleme etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, çocuk edebiyatı ürünlerinin etkilerini belirlemek için yapılan uygulamalar bizi belli sonuçlara götürdüğü gibi, bu sonuçlara bağlı yorum ve önerilere de zemin hazırlamıştır. Elde edilen bulgulara ve yapılan yorumlara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

6.1. Sonuçlar

1- Çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisinin gelişimine etkileri ve bu ürünlerin çocukların dinleme becerilerini geliştirme aracı olarak kullanılmasının önemi bir kez daha bu çalışma ile ortaya koyulmuştur.

2- Çocuk edebiyatı ürünleri ile öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan çalışmaların olumlu sonuç verdiği görülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin dinleme becerileri, 3 ay gibi kısa bir süre içerisinde %10,3 gibi anlamlı bir seviyede yükselmiştir. Öğrencilerin hem dinleme davranışları hem de dinlediklerini anlayabilme, dinlediklerinden çeşitli yargılara ulaşabilme ve dinledikleri ile bildikleri arasında bağlantı kurma becerileri gelişmiştir. Buradan da; düzenli olarak uygulanan dinleme etkinlikleri ile öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır. Bu bulgu; Doğan (2007), Yılmaz (2007) ve Yıldırım (2007) tarafından yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu çalışmalarda da dinleme becerisine yönelik olarak verilen eğitimin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

3- Dinleme, küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken bir beceridir. Bu becerinin kazandırılması ancak özel bir eğitim süreciyle gerçekleştirilebilir. Bu eğitim sürecinde çocukların daha çok ilgisini çekebilecek çocuk edebiyatı ürünlerini kullanmanın daha faydalı olabileceği de yine bu çalışma ile ortaya koyulmuştur.

4- Araştırma sürecinde elde ettiğimiz bulgular gösteriyor ki, çocuk edebiyatına uygun olduğu düşünülen metinlerle yapılan uygulama çalışmaları öğrencilerin dinleme becerilerini farklı şekillerde etkilemektedir. Bu tür metinler öğrencilerin ilgisini daha çok çekmekte, öğrencinin derse aktif katılımını sağlamakta, bu sayede öğrencilerin dinleme becerileri çok daha yüksek düzeyde gelişmektedir. 2008 yılında Berker Kurt ve 2010 yılında Sinem Boğa Zengin tarafından yapılan araştırma sonuçları da, çocuk edebiyatına uygun edebi metinlerin öğrencilerin dinleme becerisini yüksek düzeyde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

5- Uygulamalar esnasında öğrenciler derse aktif olarak katılmışlardır. Özellikle öğrencilerin yarışma, oyun, canlandırma, drama gibi etkinliklerden çok zevk aldıkları, bu tür etkinliklere katılmak için çok istekli oldukları gözlenmiştir. Mustafa Yazkan tarafından 2000 yılında yapılan araştırma sonuçları da, dinlediğini anlama davranışlarının kazandırılmasında dramatizasyon yönteminin daha başarılı olduğunu ve dramatizasyonun öğrencilerde anlamayı kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır.

6- Uygulamalar öncesi yapılan ön test başarı puanları ile uygulamalar sonrası yapılan son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin son test başarı puanları, ön test başarı puanlarından daha yüksektir. Öğrencilere verilen dinleme eğitimi, öğrencilerin başarılarını anlamlı derecede farklılaştırmıştır. Öğrencilerin dinleme başarılarında gözlenen bu farklılıkta çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

7- Yapılan dinleme uygulamalarıyla hem kız hem de erkek öğrencilerin dinleme becerilerinde anlamlı derecede gelişme görülmüştür. Ön test ve son test ölçümlerindeki başarı düzeylerine göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre biraz daha yüksektir. Fakat bu eğitim sürecinde erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre biraz daha fazla ilerleme göstermişlerdir.

8- Dinleme eğitimleri sonunda anaokulu eğitimi alan ve anaokulu eğitimi almayan öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişme, cinsiyet değişkeninde olduğu gibi, anlamlı seviyededir. Ayrıca dinleme etkinlikleri öncesi ve sonrasında anaokuluna giden öğrencilerin başarıları, gitmeyen öğrencilerin başarılarından biraz daha yüksek bulunmuştur. Buradan anaokulu eğitiminin çocuğun dinleme becerisini etkilediği; anaokuluna giden çocukların, gitmeyenlere oranla dinleme becerilerinin biraz daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Dinleme eğitimi sonunda anaokuluna giden öğrenciler ile anaokuluna gitmeyen öğrenciler arasındaki gelişme ise aynı seviyede bulunmuştur.

9- Öğrencilerin çocuk edebiyatı ürünlerinden Karagöz-Hacivat gölge oyunu, şiir, fabl, tekerleme, bilmece ve fıkra türlerinden daha çok hoşlandıkları gözlemlenmiştir. Uygulamalardan sonra yapılan değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin; kısa olan metinlerde daha çok başarılı oldukları, uzun olan metinlerde ise başarı seviyesinin biraz daha düştüğü belirlenmiştir.

10- Dinleme becerilerini geliştirmede kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerinde genel olarak kız öğrencilerin başarı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sadece “Fareli Köyün Kavalcısı” adlı masalda erkek öğrencilerin başarı ortalamaları, kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

11- Çocuk edebiyatı ürünlerinden şiir, tekerleme, bilmece ve fıkra, Karagöz-Hacivat ve anı türlerinde kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fabl, masal ve hikâye türlerinde ise kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki fark anlamlı değildir.

12- Dinleme becerilerini geliştirmede kullanılan ve çocuk edebiyatına uygun olduğu düşünülen bütün metinlerde; anaokulu eğitimi almış öğrencilerin, anaokulu eğitimi almamış öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

13- Çocuk edebiyatı ürünlerinden “Fareli Köyün Kavalcısı” adlı masal ve “Açelyanın Upuzun Bir Günü” adlı hikâye türlerinde anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Diğer çocuk edebiyatı ürünlerinde ise anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki fark anlamlı değildir.

14- Gerek araştırmacının kendi görüşü olarak gerekse diğer sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, Türkçe ğretmen kılavuz kitaplarında yer alan dinleme metnlerinin genellikle öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ve öğrencilerin bu metinleri dinlerken sıkıldıkları ifade edilmiştir. Ayrıca ğretmenler, öğrencilerine dinleme becerilerini kazandırırken sadece ğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinleriyle çalışmalar yaptıklarını da belirtmişlerdir.

Çocuk edebiyatı ürünleri ile ilköğretim 2. sınıf ğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli uygulama çalışmalarının yapıldığı bu araştırmada elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz:

6.2. neriler

1- Dinleme becerisinin geliştirilebilir ve ölçülebilir bir beceri olduğu tüm öğretmenler tarafından kabul edilmeli, etkinlikler bu ilke doğrultusunda yrtlebilmelidir.

2- Başta sınıf öğretmenleri ve Türkçe ğretmenleri olmak üzere bütün öğretmenler, öğrencilerin dinleme ile ilgili becerileri kazanıp bunları geliştirmeleri için çaba göstermelidirler. Bunun için öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenli ve planlı etkinlikler uygulayabilmelidirler.

3- Dinleme eğitimine küçük yaşlarda başlanmalıdır. Özellikle okul öncesi eğitimin öğrencinin okul başarisına önemli etkilerinin olduğu unutulmamalıdır. Bunun için anne-babalar okul öncesi eğitimin faydaları konusunda bilinçlendirilmeli, hatta Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir. Ayrıca okul öncesi eğitim programlarında “Etkili Dinleme-Anlama Etkinlikleri” yer almalı, bu etkinliklerde çocuk edebiyatı ürünlerinden mutlaka yararlanılmalıdır.

4- İlköğretim birinci sınıfta, dört temel dil becerisinden (dinleme, konuşma, okuma, yazma) biri olan dinleme eğitimine öncelik verilmeli, dinleme-anlama ile ilgili temel alışkanlıklar bu sınıf seviyesinden itibaren kazandırılmaya başlanmalıdır. Ayrıca diğer sınıf düzeylerinde de dinleme eğitimine aynı önemle devam edilmeli, bu becerinin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünlerinden (anı, hikâye, masal, tekerleme, bilmeceler, şiir, efsane, mit vb.) ve dinleme eğitimine uygun çeşitli yöntem ve tekniklerden (oyun, canlandırma, dikte, drama, yarışma vb.) yararlanılmalıdır.

5- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan yola çıkarak öğretmenler, öğretim yılı içerisinde her bir öğrenci için dinleme becerisi ile ilgili temel ölçütleri içeren gözlem formlarını doldurup ve bu gözlem formlarından hareketle sınıf seviyesinin altında kalan öğrencileri tespit ederek, bu öğrenciler için ayrı çalışmalar planlayabilir.

6- Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlerin dinleme becerisini öğrencilere kazandırabilme konusunda gerekli donanıma sahip olması gerekir. Bunun için öğretmenlerin dinleme becerisinin önemi, dinleme becerisini geliştirme yöntem ve tekniklerini nasıl uygulayacakları ve bu beceriyi geliştirirken hangi metinler üzerinde çalışacakları konusunda hizmet içi eğitimler ile bilinçlendirilmesi uygun olabilir.

7- 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan “Türkçe Öğretim Programı” kapsamında hazırlanan “Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitapları”nda her tema sonunda bir dinleme metni bulunmaktadır. Bu kitapların hazırlanmasında dinleme eğitime yönelik metinler özenle seçilmeli, öğretmenlere yol gösterici olarak dinleme eğitimini geliştirici farklı yöntem ve tekniklerin uygulama yönergeleri de bu kitaplarda yer almalıdır. Ayrıca metinlerin seçilmesinde farklı çocuk edebiyatı türlerinden muhakkak yararlanılmalı, seçilen metinler öğrencinin seviyesine ve gelişimine uygun olmalıdır. Metinler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmalı; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyasını geliştirebilmelidir. Ayrıca metinler ne öğrencilere basit gelecek kadar kısa, ne de onları sıkacak kadar uzun olmalıdır.

8- Dinleme becerisinin kazandırılmasında öğretmen tarafından çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmalı, metinleri sesli bir şekilde okumanın yanı sıra sesli ve görüntülü araçlardan da yararlanılmalıdır.

9- Öğretmenler, çocuk edebiyatı alanına hakim olmalı; bu alanla ilgili sempozyum, panel, toplantı ve yayınları takip etmelidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çocuk edebiyatı ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, öğretmenlerin bu eğitimlere katılımları sağlanmalıdır. Bu sayede öğretmenler, çocukları uygun edebi metinlerle buluşturabilir ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çocuk edebiyatı ürünlerini tercih etmelerini sağlayabilir.

10- Öğrenciler dinleme etkinliklerinde sınıf ortamının dinlemeye uygun olmasına dikkat etmektedir. Bu nedenle öğretmenler tarafından sınıfın fiziki ortamı, dinleme etkinliklerine uygun olarak düzenlenebilir.

11- Öğretmenin ses tonu dinleme etkinliklerinde önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerine dinleme metnini okurken vurgu, durak ve tonlamaya özen gösterebilir.

12- Dinleme eğitiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması gerekir. 20 kişiyi geçmeyen sınıf mevcutları dinleme etkinlikleri için idealdir.

13- Dinleme etkinliklerinde öğrenci aktif olmalı; oyun, canlandırma ve drama kullanılmalı, öğrencilerin hem yarışıp hem de eğlenebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

14- Dinleme etkinliklerinden önce öğrencilere kısaca dinleme kurallarının hatırlatılması öğrencilerin derse daha çok motive olmasında, dinleme becerisini kazanıp; neyi, niçin, nasıl dinleyeceklerinin farkına varmalarında faydalı olabilir.

15- Dinleme etkinliklerinden sonra öğrencilerin dinlediklerini anladıklarını ölçmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknikten (boşluk doldurma, tamamlama, dinleme-anlama soruları, özet çıkarma, görselleştirme vb.) yararlanılabilir.

16- Öğretmenler öğrencilerine etkili dinleme davranışlarını kazandırabilmek için öncelikle kendileri iyi birer model olmalı, öğrencilerini etkili bir şekilde dinlemelidirler. Öğrencilere kazandırılacak dinleme becerisi kuralları öğretmen tarafından da etkin bir şekilde uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AK, C. (2006). **Türk Dili**. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- AKSAN, D. (2000). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim**. (1. Cilt). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- ALPAY, M. (1991). **Kütüphane: Dünyü Yarına Bağlayan Köprü**. (2. Basım). İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği
- ARHAN, S. ve COŞKUN, S. (2011). **İlköğretim Türkçe 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı**. (2. Baskı). Ankara: MEB Yayınları
- AYDOĞMUŞ, K., BALTAŞ, A., BALTAŞ, Z., DAVASLIGİL, Ü., GÜNGÖRMÜŞ, O., KONUK, E., KORKMAZLAR, Ü., KÖKNEL, Ö., NAVARO, L., OKTAY, A., RAZON, N., YAVUZER, H. (2006). **Ana-Baba Okulu**. (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- BACANLI, H. (1999). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme**. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- BANARLI, N. S. (1971). **Resimli Türk Edebiyatı Tarihi**. 2. Cilt. Ankara: MEB Yayınları
- BANGUOĞLU, T. (2004). **Türkçenin Grameri**. (7. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- BORATAV, P. N. (1987). **Çocuk Edebiyatı Yıllığı "Masal"**. (Hazırlayan: M. Ruhi Şirin). İstanbul: Gökyüzü Yayınları
- BAŞAL, H. A. (2000). **Gelişim ve Öğrenme**. (Editör: Ersin Altıntaş). Bursa: Akmat
- BAŞARAN, İ. E. (2005). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam**. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- BAYRAM, E., ÖZGÜL, E., KAPLAN, G., ÜNAL, H. A., YAPAĞILI, H., DEMİR, K., MORGÜL, M., UĞURLU, N., TANTOĞLU, S., ÖZÜNEL, Ş., ÖMÜR, Ü. (2004). **İlköğretim Drama 1 (Öğretmen İçin)**. (4. Baskı). İstanbul: MEB Yayınları
- CANAN, İ. (1987). **Çocuk Edebiyatı Yıllığı “Çocuk Edebiyatı Nasıl Olmalıdır?”**. (Hazırlayan: M. Ruhi Şirin). İstanbul: Gökyüzü Yayınları
- CEMİLOĞLU, M. (2001). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları
- CİHANGİR, Z. (2004). **Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Dinleme Becerisine Etkisi**. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. C.2, S.2
- COLE, L.; MORGAN, J. B. J. (1975). **Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi**. (2. Basılış). (Çeviren: Belkıs Halim Vassaf). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- CÜCELOĞLU, D. (2003). **İnsan ve Davranışı**. (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- ÇELEBİ, H. M. (2008). **İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muğla Örneği)**. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla
- ÇİÇEKLER, S. (2006). **Anadil (Türkçe) Öğretiminde Fıkra Metinlerinin Kullanılması**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya
- ÇİFÇİ, M. (2001). **Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler**. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. C. 2, S. 2

- DEMİR, A. I. (2009). **Yeni Programa Göre Hazırlanmış İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Bu Kitaplardaki Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Uygunluğu**. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya
- DEMİREL, Ö., KOÇ, S., TOPBAŞ, S., ODABAŞI, F., NAMLU, A.G., YANGIN, B., MÜFTÜOĞLU, G. (1998). **Türkçe Öğretimi**. (Editör: Seyhun Topbaş). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066
- DEMİREL, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları
- DEMİREL, Ö. (2004). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- DİLİDÜZGÜN, S. (1996). **Çağdaş Çocuk Yazını: “Yazın Eğitime Atılan İlk Adım”**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- DOĞAN, Y. (2007). **İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara
- DOĞAN, Y. (2008). **İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. C.6 S.2
- DOĞAN, Y. (2010). **Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma**. TÜBAR-XXVII-Bahar
http://TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/doan_yusuf%20263-274.pdf
- DÖKMEN, Ü. (2003). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. (24. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- ERGİN, A. (2008). **Eğitimde Etkili İletişim**. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

- ERGİN, M. (1989). **Türk Dil Bilgisi: Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin.** (17. Baskı). İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım
- EVREN, Z. (2008). **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebi Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi.** Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon
- GORDON, T. (1998). **Etkili Anababa Eğitiminde Uygulamalar.** (5. Basım). (Çeviren: Emel Aksay, Editör: Birsen Özkan). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- GÜL, D. (2009). **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkinliğine Yönelik Bir Araştırma.** Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya
- GÜLEÇ, H. Ç. ve GEÇGEL, H. (2006). **Çocuk Edebiyatı.** (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık
- GÜLERYÜZ, H. (2002). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı.** Ankara: Pegem A Yayıncılık
- GÜNEŞ, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- İPŞİROĞLU, Z. (1997). **Eğitimde Yeni Arayışlar.** İstanbul: Adam Yayınları
- KANTEMİR, E. (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: Engin Yayınevi
- KARACAN, E. (2000). **Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi.** Klinik Psikiyatri Dergisi. Sayı 3
- KARAKUŞ, I. Ş. (2006). **Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi.** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara

- KARASAR, N. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- KARATEPE, H. (2003). **Okul Öncesi Dönemde Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar**. Ankara: Karatepe Yayınları
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., SEVER, S. (1997). **Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Ankara: Engin Yayınevi
- KIRMIZI, H. (2006). **Genel ve Teknik İletişim: Kişisel Gelişim ve İş Hayatında Başarının Anahtarı**. (5. Baskı). Trabzon: Üçyol Kitap Kırtasiye
- KOCAADAM, D. (2011). **Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- KUDRET, C. (1980). **Örneklerle Edebiyat Bilgileri 2**. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri
- KURT, B. (2008). **Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (2004). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (7. Baskı). (Editör: Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- MEB (1998). **İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı**. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1–5. Sınıflar)**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

- MISIRLI, İ. (2008). **Genel ve Teknik İletişim (Kavramlar İlkeler Uygulamalar)**. (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- MOORE, K. D. (2000). **Öğretim Becerileri**. (Çeviren: Nizamettin Kaya, Editör: Ersin Altıntaş). Ankara: Turhan Kitabevi
- MUTLU, E. (1995). **İletişim Sözlüğü**. (2. Basım). Ankara: Ark Yayınevi
- NAS, R. (2002). **Örneklerle Çocuk Edebiyatı**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları
- NAS, R. (2003). **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları
- NAVARO, L. (2003). **Gerçekten Beni Duyuyor musun?**. (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- OĞUZKAN, A. F. (2001). **Çocuk Edebiyatı**. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- OSKAY, Ü. (1994). **İletişimin ABC'si**. (2. Basım). İstanbul: Simavi Yayınları
- ÖZ, M. F. (2011). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- ÖZBAY, M. (2001). "Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları". Türk Dili Dergisi. S. 589
- ÖZBAY, M. (2008). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi
- ÖZBAY, M., MELANLIOĞLU, D. (2012). **Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi**. Turkish Studies. Volume 1/7
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/2007093503_8_%c3%b6zbaymurat_melanl%c4%b1o%c4%9fludeniz_t.pdf
- ÖZDEMİR, E. (1990). **Edebiyat Bilgileri Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi

- ROBERTSON, A. K. (2002). **Etkili Dinleme.** (Çeviren: E. Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları
- SABUNCUOĞLU, Z. (1982). **Endüstriyel Davranışlar.** Bursa: Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi İşletme Fakültesi Yayını
- SELÇUK, Z. (2000). **Gelişim ve Öğrenme.** (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- SENEMOĞLU, N. (2010). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.** (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- SEVER, S. (2007). **Çocuk ve Edebiyat.** (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık
- ŞAHİN, M. (1995). **Çocukta Dil Gelişimi.** Dil Dergisi. S. 30. Ankara: TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları
- ŞAHİN, A., AYDIN, G. (2009). **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme.** Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Volume 2/9
- ŞİRİN, M. R. (2007). **Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış “Çocuk Edebiyatı Nedir Ne Değildir?”.** Ankara: Kök Yayıncılık
- TDK (2005). **Türkçe Sözlük.** Ankara
- TOSUNOĞLU, M. (1999). **Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi.** Milli Eğitim: 144, Ekim-Kasım-Aralık
- TUTAR, H. ve YILMAZ, M. K. (2002). **Genel İletişim: Kavramlar ve Modeller.** (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

TÜR, G. ve TURLA, A. (1999). **Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap**. İstanbul: YA-PA Yayınları

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANSİKLOPEDİSİ (1979). 3. Cilt. İstanbul: Dergah Yayınları

UMAGAN, S. (2007). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. (Editör: Hayati Akyol). Ankara: Pegem A Yayıncılık

UYGUNER, M. (1977). “Çocuklar İçin Şiir”. Türk Dili Dergisi. S. 311

ÜNALAN, Ş. (2001). **Türkçe Öğretimi**. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

ÜNALAN, Ş. (2006). **Türkçe Öğretimi**. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

WHİRTER, J. M., ACAR, N. V. (2000). **Ergen ve Çocukla İletişim**. Ankara: US-A Yayıncılık

YALÇIN, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları

YALÇIN, A. ve AYTAŞ, G. (2003). **Çocuk Edebiyatı**. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları

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

YAPICI, Ş. (2004). **Çocukta Dil Gelişimi**. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.
<http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/view/101/100>

YAVUZER, H. (2003). **Çocuk Psikolojisi**. (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi

YILMAZ, Z. A. (2007). **Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

YÖNDEM, Z. D. ve TAYLI, A. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. (2. Baskı). (Editör: Alim Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık

YÖRÜKOğLU, A. (1989). **Çocuk Ruh Sağlığı**. (15. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları

VARDAR, B. (1982). **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

VURAL, M. (2005). **İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları (1–5. Sınıflar)**. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık

EKLER

EK-1: Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu

Ölçüt Numarası	Ölçütler
1	Dinleme etkinliklerine gönüllü olarak katılır.
2	Dinleme amacını açıklar.
3	Dikkatini konuşan kişiye odaklar.
4	Öğretmeni tarafından konuşulan kelimeleri ve fikirleri kavrar.
5	Dinlediği metinle ilgili soruları cevaplar.
6	Dinlediği metinde geçen olayların sıralamasını hatırlar.
7	Metinde ne olacağı konusunda çıkarımda bulunur.
8	Başkalarını aktif ve sessiz dinler.
9	Sözlü yönergeleri uygular.
10	Başkalarını rahatsız etmeden dinler.
11	Aktif dinleyici davranışları sergiler. (Sözlü olmayan onaylama hareketlerinde bulunma, sorular sorma vb.)
12	Dinlediği metinden hoşlanıp hoşlanmadığını açıklar.
13	Dinleme becerisini değerlendirir.

Puan Değerlerine İlişkin Açıklamalar



4 – Mükemmel (Beklenenin Üstünde): Öğrencilerinizin belirtilen ölçütleri beklenenin üstünde bir performansla ve kendilerinden bir şeyler katarak gerçekleştirdiğini düşünüyorsanız.

3 – İyi (Beklenen Seviyede Ancak Bazı Eksiklikler Var): Öğrencilerinizin belirtilen ölçütleri beklenen düzeyde bir performansla ve birkaç hatayla gerçekleştirdiğini düşünüyorsanız.

2 – Orta (Beklenen Seviyeye Yakın, Ancak Birçok Hata Var): Öğrencilerinizin ölçütleri gerçekleştirirken birçok hata yaptığını, ancak çok çabaladığını düşünüyorsanız.)

1 – Geliştirilmesi gerekli (Beklenenin Çok Altında): Öğrencilerinizin ölçütleri gerçekleştirirken beklenenin çok altında performans gösterdiğini düşünüyorsanız, performansta çok sayıda eksiklikler varsa.

EK-3: Dinleme Becerisi Öz Değerlendirme Formu**Adım-Soyadım:**

DİNLEMENİ DEĞERLENDİRİYORUM		
Aşağıda dinleme becerinizi değerlendirmeniz için ölçütler verilmiştir. Ölçütler konusundaki düşüncelerinizi ifade eden yüzün bulunduğu kutuya ✓ işareti koyunuz.		
ÖLÇÜTLER	 EVET	 HAYIR
Dinlemeden önce gerekli hazırlıkları yaptım.		
Dikkatimi okuyana ya da konuşana yoğunlaştırdım.		
Arkadaşlarımı rahatsız etmeden dinledim.		
Okuyanın ya da konuşanın sözünü kesmeden dinledim.		
Dinlediğim metinle ilgili soruları doğru ve eksiksiz cevapladım.		
<i>Dinlemeniz konusunda arkadaşlarınızın görüşünü de alabilirsiniz.</i>		

EK-4: Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Dinleme Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler

1.Hafta	Mevcut Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan “Toprak Ana” metni işlenmiştir. Ardından metinle ilgili hazırlanan dinleme-anlama soruları öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır.
2.Hafta	Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların ilk dersinde öğrencilere dinleme ile ilgili temel bilgiler ve kurallar çeşitli etkinlikler yoluyla verilmiştir. Bu kurallar daha sonra yapılacak her uygulamanın başında da kısaca hatırlatılmıştır.

Uygulama Haftası	Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Türü	Metnin veya Şiirin Adı	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
3. Hafta	Fabl	Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu	- Sesli Araçların Kullanılması - Canlandırma - Özetleme/Görselleştirme
4. Hafta	Şiir	Kelebek	- Dikte - Drama - Görselleştirme
5. Hafta	Masal	Gerçek Prenses	- Sesli Araçların Kullanılması - Boşluk Doldurma - 5N 1K
6. Hafta	Tekerlemeler, Bilmeceler ve Fıkra	Tekerleme, Çeşitli Bilmeceler ve Nasrettin Hoca Fıkrası	- Karşılıklı konuşma, söyleşme, atışma - Soru/Cevap - Fıkrayı Canlandırma - Dinlenen fıkranın yazılması

7. Hafta	Fabl	Kuyruksuz Tilki	- Sesli Araçların Kullanılması - Boşluk Doldurma - Masal Tamamlama
8. Hafta	Karagöz ve Hacivat “Gölge Oyunu”	Alfabeyi Sökmek	- Görüntülü ve Sesli Araçların Kullanılması - Paylaşarak Okuma/Dinleme - Soru/Cevap - Boşluk Doldurma
9. Hafta	Anı	Atatürk Çocukları Çok Severdi	- Okuma/Dinleme Çalışmaları - Soru/Cevap - Dinleme/Anlama Etkinliği
10. Hafta	Masal	Fareli Köyün Kavalcısı	- Görüntülü ve Sesli Araçların Kullanılması - Bilgi Yarışması - Dinleme/Anlama Etkinliği
11. Hafta	Hikâye	Açelyanın Upuzun Bir Günü	- Elves Yöntemi Dikkat Çekme Dinleme Canlandırma Geliştirme Özümseme - Hikâye Haritası Oluşturma

12. Hafta	Mevcut Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ve öğrencilere ön test olarak uygulanan “Toprak Ana” metni tekrar işlenmiştir. Ardından metinle ilgili hazırlanan dinleme-anlama soruları öğrencilere son test olarak uygulanmıştır
------------------	--

EK-5: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (1. Hafta)**TOPRAK ANA**

Yüzyıllardır ne insanoğlu vazgeçti topraktan ne de toprak insandan. Kimi ona (1) “toprak ana” dedi, kimi “kara toprak” diye seslendi. O insanoğlunun bu dost çağrısına her zaman kucak açtı. İnsanoğlunu hiçbir zaman zor durumda bırakmadı.

O, yeri geldi canlılara yuva oldu, yeri geldi çocukların oyuncağı oldu. (2) Çocuklar saatlerce onunla vakit geçirdi. Üzerinde top oynadı, ip atladı, tahtadan atlar koşturdu. (3) Kışın hayvanlarla uyudu beyaz yorgan altında. Baharda yeşil bir halı serdi arkadaşlarına. Baharla birlikte gülümsedi kurda, kuşa, kelebeğe... Onlar gülümsedikçe toprak da gülümsedi onlara. Bir gelin gibi süsledi bütün dağı, taşı papatya, lale, sümbül, gelincik ile... Bazen söğüt verdi dere kenarında, bazen mavi gecelerde masal anlattı yıldızlara, aya. Baharda bütün güzelliklerini sundu, derken yaz geliverdi birden. Toprak ana bu, hiç boş durur mu? Bütün canlılara sunuverdi güzel ürünlerini. Yaz bitti diye üzülrlerken güzün tekrar sürüldü, ekildi yeniden. Bu değışim mevsimler boyu devam etti durmadan.

İnsanoğlu zaman zaman toprak anaya haksızlıklar etti. (4) Can damarlarımız olan ormanları yaktı, toprak anayı büyük zararlara uğrattı. Onu besleyen ağaçlar yok olunca toprak anayı rüzgârlar aldı götürdü. Böylece yağmur ve sel suları toprak anayı sürükleyerek deniz sularına karıştırdı.

Haydi çocuklar, hep birlikte (5) toprak anayı erozyon canavarından kurtaralım. Her yeri fidanlarla süsleyelim.

Serdar ARHAN

(Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı)

Metni İşleme Süreci

TOPRAK ANA

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümleme

SÜREÇ

Sınıfa çeşitli doğa, toprak ve mevsimlerle ilgili resimler getirilir. Bu resimler öğrencilere gösterilerek konuşmaları sağlanır. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Doğa kelimesi size neyi hatırlatıyor?
- Toprağın insanlara faydaları nelerdir?
- Toprağın hayvanlara faydaları nelerdir?

Öğrencilere “Toprak Ana” isimli bir metin okunacağı söylenerek bu metni dinleme amaçlarının ne olduğu sorulur.

Öğrencilerden metni dikkatle dinlemeleri istenerek, metin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur. Metnin (1), (2), (3), (4) ve (5) numaralı yerlerinde durularak aşağıdaki sorular sorulur ve tahminlerde bulunmaya yönlendirilir.

- (1) İnsanlar toprağa hangi isimleri vermiş olabilir?
- (2) Toprak, çocuklara nasıl oyuncak olabilir?
- (3) Toprak mevsimlere göre nasıl değişim gösterir?
- (4) İnsanlar toprak anaya nasıl haksızlıklar etmiştir?
- (5) Çocuklar toprak ana için neler yapabilirler?

Metin tekrar okunur ve öğrencilerden içinde doğa veya toprak kelimelerinin geçtiği birer slogan bulmaları istenir.

Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her bir gruba bir mevsim verilerek grupların bu mevsimleri canlandırmaları istenir.

DEĞERLENDİRME

Adı- Soyadı:

DİNLEME-ANLAMA SORULARI

A- Doğru cevabın bulunduğu seçeneği işaretleyiniz. (30 Puan)

1- Aşağıdakilerden hangisi insanoğlunun toprağa sesleniş biçimlerinden biridir?

- a- Siyah Toprak b- Kara Toprak c- Sert Toprak

2- Aşağıdaki çiçek isimlerinden hangisi metinde geçmektedir?

- a- gelincik b- karanfil c- gül

3- Aşağıdaki hayvan isimlerinden hangisi metinde geçmemektedir?

- a- kurt b- kuş c- köpek

B- Cümlelerdeki boşlukları metne göre doldurunuz. (10 Puan)

- O, yeri geldi canlılara oldu, yeri geldi çocukların oldu.
- Kışın hayvanlarla uydu beyaz altında.
- Bahar yeşil bir serdi arkadaşlarına.
- Bir gibi süsledi bütün dağı, taşı.

C- Aşağıdaki cümleleri metne göre sıralayınız. (10 Puan)

- () Çocuklar saatlerce onunla vakit geçirdi.
- () İnsanoğlunu hiçbir zaman zor durumda bırakmadı.
- () Bütün canlılara sunuverdi güzel ürünlerini.
- () İnsanoğlu zaman zaman toprak anaya haksızlıklar etti.

DEĞERLENDİRME

D- Aşağıdaki soruların cevaplarını noktalı kısımlara yazınız. (50 Puan)

1- Çocuklar toprak anayla nasıl vakit geçirirlermiş?

.....
.....
.....

2- İnsanoğlu toprak anaya ne gibi zararlar vermiştir?

.....
.....
.....

3- Metinde toprakların yok olmaması için çocukların ne yapması öğütlenmiştir?

.....
.....

4- Dinlediğiniz metinde anlatılan mevsimlerle ilgili birer özellik yazınız.

.....
.....
.....
.....

5- Metne farklı iki başlık bulunuz.

.....
.....

Not: Süre 1 ders saatidir.

Hepinize Başarılar...

EK-6: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (2. Hafta)**DİNLEME İLE İLGİLİ TEMEL BİLGİLER VE KURALLAR**

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme ile ilgili temel bilgileri öğrenme Dinleme kurallarını uygulama

SÜREÇ

Yazı tahtasının ortasına büyük harflerle “DİNLEME” yazılır ve öğrencilere günlük hayatta kimleri ve neleri dinledikleri sorusu yöneltilir. Alınan cevaplar “DİNLEME” yazısının etrafına yazılır. Bütün öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra dinlemenin her zaman ve her yerde çok fazla kullanıldığı, bu nedenle dinlemenin çok önemli bir beceri olduğu söylenir.

“İyi bir dinleyici olmak için neler yapmalıyız?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Alınan cevaplardan sonra bazı özellikler tahtaya yazılır.

- Konuşulan ve okunan şeyleri dikkatle dinlemeliyiz.
- Dik, düzgün ve rahat bir şekilde oturarak dinlemeliyiz.
- Konuşanın sözünü kesmemeliyiz, dikkatini dağıtmamalıyız.
- Söyleyeceklerimizi söz alarak ve konuşma bittikten sonra söylemeliyiz.
- Dinlediklerimizi zihnimizde canlandırmalıyız.
- Başkalarını rahatsız etmeden dinlemeliyiz.

Öğretmen sandalyesi, öğrencilerin görebileceği bir şekilde yerleştirilir ve yukarıda belirtilen kurallar öğretmen tarafından yapılarak gösterilir. Sonra neden böyle yapılması gerektiği öğrencilerle tartışılır ve varılan sonuçlar bir kez daha tekrar edilir. Etkinlik her bir kural için tekrar edilir. Daha sonra öğrencilere “Yoksul Kunduracı” adlı masalın okunacağı söylenir. Öğrencilerden bu masalı biraz önce öğrendikleri kurallara uygun olarak dinlemeleri istenir. Masal, sesli okuma kurallarına uygun bir şekilde okunur. Okunurken bir yandan da öğrencilerin kurallara uygun olarak dinleyip dinlemedikleri kontrol edilir. Dinlemeyenler okuma kesilmeden yanlarına gidilerek veya dokunularak uyarılır.

SÜREÇ

“Sınıfça Öykü Oluşturma” etkinliği yaptırılır. Bunun için öğretmen birkaç cümle söyleyerek öyküye başlar. Bir öğrenci bu cümleye başka bir cümle ekleyerek devam ettirir. Bir sonraki öğrenci de bu cümleye bir cümle ekler. Böylece bütün öğrenciler birer cümle söyleyerek kendi sınıflarının öyküsünü oluşturmuş olurlar.

“İyi bir dinleyici olursanız neler kazanırsınız?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Alınan cevaplardan sonra bazı özellikler özetlenir:

- Dinlediğiniz kişiye saygı göstermiş olursunuz. Onlarla güzel arkadaşlıklar kurarsınız.
- Dinlediklerinizi doğru bir şekilde anlatabilirsiniz. Böylece konuşma beceriniz gelişir.
- Dinlediklerinizi doğru bir şekilde yazabilirsiniz. Böylece yazma beceriniz gelişir.
- Dinlediklerinizle bilgilerinizi arttırabilirsiniz.

Kısaca dinlerken neler yapmamız gerektiği özetlenir:

- Dinlemeye hazırlık yapmalıyız. (Dik, rahat ve düzgün bir şekilde oturmalıyız.)
- Dinleme amacımızı belirlemeliyiz. Bunun için kendimize “Bu konuşmayı veya metni dinleme amacım nedir?” sorusunu sormalıyız.
- Dinlediklerimizi zihnimizde canlandırmalıyız.
- Resim, fotoğraf gibi görsel malzemeler varsa onlarla dinlediklerimiz arasında ilişki kurmalıyız.
- Anlamadığımız yerleri uygun zamanlarda sormalıyız.

DEĞERLENDİRME

Adı- Soyadı:

DİNLEME KURALLARI SORULARI

A- Aşağıdaki cümleleri okuyarak doğru olanların başına “D”, yanlış olanların başına “Y” harfi yazınız.

- () Dinlerken konuşmacının dikkatini dağıtmamız gerekir.
- () Konuşanın sözünü kesebiliriz.
- () Anlamadığımız yerleri uygun zamanlarda sormalıyız.
- () Dinlediklerimiz bilgimizi azaltır.
- () Bilgi edinmek için radyo ve televizyondaki haberleri dinleyebiliriz.

B- Cümlelerdeki boşlukları verilen kelimelerle doldurunuz.

meşgul	zihnimizde	saygı	dik	amacımızı
--------	------------	-------	-----	-----------

- 1- Dinlediklerimizi canlandırmalıyız.
- 2-, düzgün ve rahat bir şekilde oturmalıyız.
- 3- Konuşanın sözünü kesmeden dinlersek ona göstermiş oluruz.
- 4- Birini dinlerken başka şeylerle olmamalıyız.
- 5- Dinlemeden önce dinleme belirlemeliyiz.

Cevaplama bittikten sonra doğru cevaplar söylenerek öğrencilerin cevaplarını kontrol etmeleri sağlanır.

YOKSUL KUNDURACI

Bir varmış, bir yokmuş. Yoksul bir kunduracı varmış. Bu kunduracı çok çalışkan ve dürüst bir insanmış. Ama öyle yaşlanmış ki nedenli çalışırsa çalışsın kendini geçindirecek parayı kazanamamaya başlamış. Sonunda öyle yoksul düşmüş ki elinde ancak bir çift pabuç yapacak kadar deri kalmış. Günlerden bir gün ertesi sabah ayakkabı yapmak üzere derileri akşamdan kesip hazırlamış. Hazırladığı derileri tezgâhın üstüne koymuş sonra da gitmiş yatağına yatmış.

Sabahleyin kalkmış elini yüzünü yıkamış, bir de bakmış ki ne görsün? Tezgâhın üzerinde akşam bıraktığı derilerden yapılmış yepyeni bir çift ayakkabı durmuyor mu? Yaşlı kunduracı çok şaşırılmış bu işe. Ayakkabıları eline alıp incelemiş. Öyle güzel öyle güzelmiş ki usta elinden çıktıkları ilk bakışta belli oluyormuş. O gün bir müşteri gelmiş, ayakkabıları görür görmez beğenip satın almış.

Kunduracı kazandığı parayla iki çift ayakkabı yapacak kadar deri almış. Bu derileri akşamdan kesip hazırlamış yine. Sabahleyin kalktığında tezgâhın üzerinde bu kez iki çift ayakkabı görmüş. Müşteriler gelmiş ayakkabıları beğenip satın almışlar. Kunduracı eline geçen parayla dört çift ayakkabı yapacak kadar deri satın almış. Ertesi sabah erkenden kalktığında dört çift ayakkabıyı hazır bulmuş.

Bu iş böylece bir zaman sürmüş. Yoksul kunduracı ve karısı çok geçmeden geçim sıkıntısından kurtulmuşlar. Kunduracı bir akşam yine derileri kesip hazırlamış, karısına demiş ki:

— Ne olursa olsun bu gece uyumayacağım. Bize kimlerin yardım ettiğini anlamak için saklandığım yerden gözetleyeceğim.

— Öyle mi?

— Evet öyle.

Karı koca bir örtünün arkasına gizlenmişler, beklemeye başlamışlar. Gece yarısı olunca iki tane mini mini yalınayak, başıkabak, çıplak cüce gelmiş. Cüceler hemen tezgâhın başına geçip çalışmaya başlamışlar. Bütün derileri dikip güzel ayakkabılar yapmışlar. Gün ışımadan önce de çekip gitmişler.

YOKSUL KUNDURACI

Ertesi sabah karısı kunduracıya demiş ki:

—Bu cüceler bize yardım edip sıkıntıdan kurtardılar. Onlara teşekkür borcumuzu ödemeliyiz. Üstlerinde başlarında hiç giysi yok, soğuktan donacak zavallılar. Ben onlara giysi dikip, çorap öreyim. Sen de birer patik yap.

Akşam olunca kesilmiş derilerin yerine tezgâhın üzerine küçücük gömlekler, ceketler, pantolonlar, patikler bırakmışlar. Gece yarısı iki cüce gelip de bırakılan armağanları görünce çok sevinmişler. Hemen bu güzel giysileri, patikleri giymişler. Neşeyle dans etmeye başlamışlar. Sonra da hopluya zıplaya çekip gitmişler.

Cüceler o günden sonra bir daha hiç görünmemişler. Ama yaşlı kunduracı ile karısı ömürlerinin sonuna kadar rahat yaşamışlar. Cüceleri de hiç ama hiç unutmamışlar.

Grimm Masalları

EK-7: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (3. Hafta)**FABL****KURT İLE YEDİ KEÇİ YAVRUSU**

Bir varmış, bir yokmuş. Bir ana keçi ile yedi tane küçük yavrusu varmış. Ana keçi çocuklarını çok severmiş. Ana keçi bir gün yavrularını toplayıp demiş ki:

— Sevgili yavrularım. Ben yiyecek getirmek için ormana gidiyorum. Siz uslu uslu oturun. Eğer hain kurt gelirse sakın kapıyı açmayın. Yoksa sizi ktır ktır yer.

— Peki anneciğim, sen hiç merak etme. Güle güle git.

Ana keçi gitmiş. Çok geçmeden hain kurt evin kapısını çalmış. “Tak, tak, tak...”

— Kim o?

— Açın yavrularım ben geldim. Size yiyecek getirdim.

Ama yavru keçiler kurdun kalın sesini hemen tanımışlar.

— Sen annemiz değilsin. Annemizin sesi inceciktir. Sen kurtsun.

Kurt keçileri kandıramayınca gitmiş bir dükkândan tebeşir almış, tebeşiri yemiş, sesini inceltmiş. Yine gelmiş kapıyı bir daha çalmış. “Tak, tak, tak...”

— Kim o?

— Açın yavrularım ben geldim. Size yiyecek getirdim.

Kurdun kapkara ayaklarını pencereye dayadığını gören yavru keçiler:

— Sana kapıyı açmayız. Bizim annemizin ayakları seninki gibi kara değil. Sen kurtsun.

Kurt keçileri kandıramayınca oradan ayrılmış, fırıncıya gitmiş demiş ki:

— Hey fırıncı çabuk ayaklarıma hamur sür. Biraz da un serp, yoksa seni yerim.

Fırıncı çok korkmuş. Çaresiz kurdun dediğini yapmış. Kurt yine eve gelmiş, kapıyı çalmış. “Tak, tak, tak...”

— Kim o?

— Açın yavrularım ben geldim. Size yiyecek getirdim.

Keçiler pencereden bakmışlar, kurdun ayaklarının bembeyaz olduğunu görünce annelerinin geldiğini sanıp kapıyı açmışlar. Açmışlar ki birde ne görsünler, kurt karşılarında değil mi? Hemen saklanacak yer aramışlar. Biri masanın altına kaçmış. İkincisi yatağın altına gizlenmiş. Üçüncüsü sobanın içine girmiş. Dördüncüsü mutfığa saklanmış. Beşincisi dolaba girmiş. Altıncısı çamaşır sepetine gizlenmiş. Yedinci keçicikse duvar saatinin içine girmiş. Ama kurt hepsini yakalayıp yemiş. Yalnız yedinciye bulamamış. Karnı doyduğu için dışarıdaki ağacın altına uzanmış, uyumaya başlamış.

Ana keçi eve dönmüş. Yedinci keçicik duvar saatinin içinden çıkmış, olup bitenleri annesine anlatmış. Ana keçi hüngür hüngür ağlamaya başlamış. Sonra ikisi birden kurdun yattığı yere gelmişler. Kurdun karnı kıpır kıpır kıpırdıyormuş. Yavru keçi annesinin isteği üzerine koşa koşa eve gidip makasla iğne, iplik almış, annesine vermiş. Ana keçi kurdun karnını yarmış. Keçi yavruları birbiri ardından fırlayıp dışarı çıkmışlar.

Aç gözlü kurt meğer onları çiğnemedi yutmuşmuş. Ana keçi sevinçle yavrularına sarılmış, tek tek öpmüş onları. Sonra keçi yavruları kucak kucak taş toplamışlar. Topladıkları taşı kurdun karnına doldurmuşlar. Ana keçi de kurdun derisini çabucak dikmiş. Az sonra kurt uyanmış, dere kıyısına inmiş. Eğilip su içmek istemiş ama karnındaki taşlar yüzünden dengesini yitirmiş, cumburlop diye suya düşüp boğulmuş.

Kurdun boğulduğunu gören yavru keçiler sevinçle hoplayıp zıplamaya “Yaşasın kurt öldü, kurt öldü” diye bağırıp dans etmeye başlamışlar. Ana keçi ile yedi küçük yavrusu o günden sonra mutlu rahat bir ömür sürmüşler.

Grimm Masalları

Metni İşleme Süreci

KURT İLE YEDİ KEÇİ YAVRUSU

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümleme

SÜREÇ

Öğrencilere bilgisayardan, içlerinde kurt ve keçi resimlerinin de bulunduğu çeşitli hayvan resimleri gösterilir ve öğrencilerden gördükleri hayvanların isimlerini söylemeleri istenir. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için aşağıdaki sorular yöneltilir:

- En çok hangi hayvanı seviyorsunuz? Niçin?
- Evinizde hangi hayvanı beslemek isterdiniz?

Öğrencilere “Okul çıkışında tanımadığımız bir kişi yanımıza geldi ve kendisini sizi alması için annenizin gönderdiğini söyledi. Tepkiniz ne olur?” sorusu yöneltilir. Alınan cevaplardan sonra öğrenciler, tanımadıkları kişilere kesinlikle güvenmemeleri konusunda bir kez daha uyarılır.

Öğrencilere dinleme ile ilgili kurallar kısaca hatırlatılır ve “Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu” isimli masalı CD’den dinleyecekleri söylenerek bu masalı dinleme amaçlarının ne olduğu sorulur. Öğrencilerden masalı dikkatle dinlemeleri istenerek, masal CD’den öğrencilere dinletilir. Dinleme işlemi bittikten sonra aşağıdaki sorular yöneltilir:

- (6) Yavru keçilerin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?
- (7) Annenin yerinde siz olsaydınız kurda nasıl bir ceza verirdiniz?
- (8) Bu masaldan nasıl bir sonuç çıkarıyorsunuz?
- (9) Bu masalı başka bir masala benzettiniz mi?

Yanıtlar alındıktan sonra masal bir kez daha dinletilir ve öğrenciler üç gruba ayrılarak dinledikleri masalı canlandırmaları istenir. Canlandırma bittikten sonra özet kâğıtları dağıtılarak öğrencilerden, boşlukları doldurmaları ve arka kısmına da masalda en çok beğendikleri bölümü görselleştirmeleri istenir.

DEĞERLENDİRME

Adım- Soyadım:



Masalın Adı:

Masalda geçen kahramanlar:.....

.....

Masalın Özeti:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-8: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (4. Hafta)**ŞİİR****KELEBEK**

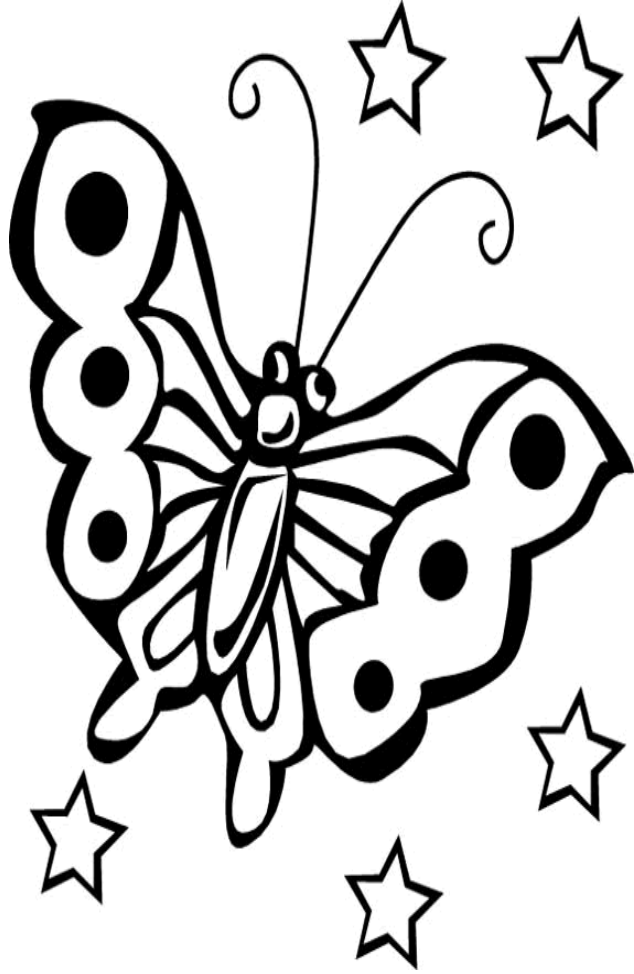
Yel estikçe uçuşan
 Yapraklara benziyor.
 Durmadan, yorulmadan
 Daldan dala geziyor.

Kanatları ipektir,
 Bozulur dokununca.
 Sanki canlı çiçektir,
 Açar bahar olunca.

Üstündeki renkleri
 Seyretmeye doyamam.
 Yapamaz böylesini
 Benim diyen her ressam.

Ben onu çok severim.
 Koşup tutmak isterim.
 Fakat kaçır yaramaz.
 Uçmadan yaşayamaz.

Hasan Ali Yücel



Metni İşleme Süreci

KELEBEK

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümleme

SÜREÇ

DRAMA

ARAÇLAR: “Kelebek” adlı şiir, boya kalemi, resim kâğıdı

I. AŞAMA: Öğretmen, öğrencilere “Kelebek” adlı şiiri okuyarak yazmalarını sağlar.

II. AŞAMA: Öğretmen şiirle ilgili aşağıdaki soruları sorar:

I- Kelebek neye benziyor?

-

- Hadi yel estirelim.

II- Kelebek nerede geziyor

-

- Hadi kelebek olup daldan dala gezelim.

III-Kelebek ne zaman açıyor?

-

-Hadi çiçek gibi baharda açalım.

IV- Kelebek ne yapmadan yaşayamaz?

-

- Hadi hep beraber uçalım.

III. AŞAMA: Öğretmen şiirden bir dize okur ve çocukların vurgu değişimi yapmaksızın dizelerdeki sözcükleri değiştirmelerini ister. Aynı işlemi diğer dizeler için de tekrarlar.

IV. AŞAMA: Çocukların kurdukları dizelerle oluşturulan yeni şiir, öğretmen tarafından çocuklara okunur. Oluşturulan şiirin resmini boya kalemleri ile resim kâğıdına yapmaları istenir. Tamamlanan çalışmalar panoda sergilenir.

EK-9: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (5. Hafta)

MASAL

GERÇEK PRENSES

Bir varmış, bir yokmuş. Ülkenin birinde bir prens varmış. Bu prens bir prensesle evlenmek istiyormuş. İstiyormuş ama “Benim evleneceğim kız gerçekten bir prenses olmalı.” diyormuş.

Gerçek bir prenses bulmak için her yeri karış karış dolaşmış. Gezip tozmadığı yer kalmamış. Ama bir türlü aradığı gibi birini bulamamış. Prenses çokmuş ya her birinin mutlaka bir kusuru çıkıyormuş. Bakmış ki aradığını bulamıyor, dönmüş yurduna gelmiş yine. Aradığını bulamadığı için pek üzüntülüymüş. Çünkü gerçek bir prensesle evlenmeyi çok istiyormuş.

Gel zaman git zaman bir gece hava bozmuş, korkunç bir fırtına patlamış. Gök gümbür gümbür gürlüyor, şimşekler çakıyor, şakır şakır yağmur yağıyormuş. Derken sarayın kapısı çalınmış.

— Kim o?

— Benim ben, bir prenses.

Kapıyı açmışlar ki ne görsünler? Yağmurdan sırlıklam olmuş zavallı bir kızcağız durmuyor mu karşılarında. Kızın giysilerinden, saçlarından sular akıyormuş şıpır şıpır. Ama böyleyken bile hala gerçek bir prenses olduğunu söylüyormuş. Yaşlı kraliçe:

— Dur hele, şimdi anlarız.

Yaşlı kraliçe yatak odasına gitmiş, yatağı kaldırmış. En alta küçük bir bezelye tanesi koymuş. Sonra bezelyenin üstüne yirmi tane kuş tüyünden yumuşacık yatak yerleştirmiş. Kızı o gece yatakta yatırmışlar. Sabahleyin uyanınca kıza sormuşlar:

— Nasıl? İyi uyudun mu bari?

— Ne gezer sabaha kadar gözümü bile kırpmadım. Yatakta ne vardı bilmem. Sanki sert bir şeyin üstüne yatmışım gibi her yerim sızım sızım sızlıyor.

Kuş tüyünden yapılmış yirmi tane yumuşacık yatağın üzerinde yattığı halde en alttaki ufacık bir bezelye tanesinden rahatsız olduğuna göre tamam demişler, bu kız gerçek bir prensedir.

Prens hemen evlenmiş o kızla. Gerçek bir prensesle evlendiğini adı gibi biliyormuş artık. O kk bezelye tanesini müzeye koymuşlar. Eğer biri almadıysa o bezelyeyi bugün bile orada görebilirsiniz. İşte size gerçek bir masal...

Andersen Masalları

Metni İşleme Süreci

GERÇEK PRENSES

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümleme

SÜREÇ

Öğrencilere “Kulaktan Kulağa” adlı oyun oynatılır. Öğrenciler ikişerli ve üç grup halinde sıralara oturtulur. Grupların en sonunda yer alan üç öğrenciye birer boş kâğıt verilir. Öğrencilerin seviyelerine uygun atasözü, deyim ve cümleler ilk sırada oturan öğrencilerin kulağına söylenir. Bu cümleleri her öğrenci sırayla arkadaşlarının kulağına söylerler. Böylece en son öğrenciye kadar devam eder. Sondaki öğrenciler arkadaşlarından duyduklarını kâğıtlara yazarlar. Aynı anda kâğıtları kaldırırılar. Cümleleri doğru yazan grup veya gruplara 10 puan verilir. Oyun sonunda en fazla puanı alan grup birinci olur.

(Kullanılan Cümleler: “Damlaya damlaya göl olur.”, “Kulağına küpe olmak.”, “Etekleri zil çalmak.”, “Yarın pikniğe gideceğiz.”, “Çok çalışkan olmalıyız.”)

Öğrencilere masalın adı (Gerçek Prenses) ve masalda geçen kahramanlar (prens, prenses ve kraliçe) söylenir. Hangi kahramanın yerinde olmak isterdiniz ve neden soruları yöneltilerek, öğrencilerden kahramanların özelliklerini tahmin etmeleri istenir.

Öğrencilere dinleme ile ilgili kurallar kısaca hatırlatılır. Boşluklar bırakılmış masalın bulunduğu kâğıtlar öğrencilere dağıtılarak, öğrencilerden CD’den dinleyecekleri masalı dikkatle dinlemeleri ve boşlukları buna göre tamamlamaları istenir.

Masal tekrar dinletilir ve öğrencilerden yazdıklarını kontrol etmeleri istenir. Kontrol işlemi bittikten sonra kâğıtlar toplanır ve masalla ilgili “5N1K” değerlendirme sayfası dağıtılarak öğrencilerden, bu soruları cevaplamaları istenir. Cevaplanan sorular değerlendirilir.

GERÇEK PRENSES

Bir varmış, bir yokmuş. Ülkenin birinde bir prens varmış. Bu prens bir evlenmek istiyormuş. İstiyormuş ama “Benim evleneceğim kız gerçekten bir prenses olmalı.” diyormuş.

Gerçek bir prenses bulmak için her yeri karış dolaşmış. Gezip tozmadığı yer kalmamış. Ama bir türlü aradığı gibi birini bulamamış. Prenses çokmuş ya her birinin mutlaka bir kusuru çıkıyormuş. Bakmış ki aradığını bulamıyor, dönmüş gelmiş yine. Aradığını bulamadığı için pek üzüntülüymüş. Çünkü gerçek bir prensesle çok istiyormuş.

Gel zaman git zaman bir gece hava bozmuş, korkunç bir patlamış. Gök gümbür gümbür gürlüyor, şimşekler çakıyor, şakır şakır yağmur yağıyormuş. Derken sarayın kapısı çalınmış.

— Kim o?

— Benim ben, bir prenses.

Kapıyı açmışlar ki ne görsünler? Yağmurdan sırlıklam olmuş zavallı bir kızcağız durmuyor mu karşılarında. Kızın giysilerinden, saçlarından sular akıyormuş şıdır. Ama böyleyken bile hala gerçek bir prenses olduğunu söylüyormuş. Yaşlı kraliçe:

— Dur hele, şimdi anlarız.

Yaşlı kraliçe odasına gitmiş, yatağı kaldırmış. En alta küçük bir tanesi koymuş. Sonra bezelyenin üstüne yirmi tane kuş tüyünden yumuşacık yatak yerleştirmiş. Kızı o gece yatakta yatırmışlar. Sabahleyin uyanınca kıza sormuşlar:

— Nasıl? İyi uyudun mu bari?

— Ne gezer sabaha kadar gözümü bile kırpmadım. Yatakta ne vardı bilmem. Sanki sert bir şeyin üstüne yatmışım gibi her yerim sızım sızım sızlıyor.

Kuş tüyünden yapılmış tane yumuşacık yatağın üzerinde yattığı halde en alttaki ufacık bir bezelye tanesinden rahatsız olduğuna göre tamam demişler, bu kız gerçek bir prensesdir.

Prens hemen evlenmiş o kızla. Gerçek bir prensesle evlendiğini adı gibi biliyormuş artık. O küçük bezelye tanesini koymuşlar. Eğer biri almadıysa o bezelyeyi bugün bile orada görebilirsiniz. İşte size gerçek bir masal...

DEĞERLENDİRME

Adı- Soyadı:

“GERÇEK PRENSES”**(5N 1K) ETKİNLİĞİ***Aşağıdaki soruları dinlediğiniz masala göre cevaplayınız.***NE?**Prens **ne** istiyormuş?

.....

.....

.....

NE ZAMAN?Prenses **ne zaman** gelmiş?

.....

.....

.....

NIÇİN?Prenses **niçin** uyuyamamış?

.....

.....

.....

.....

DEĞERLENDİRME

NASIL?

Kızın gerçek bir prenses olduğunu
nasıl anlamışlar?

.....

.....

.....

.....

NEREDE?

Bezelye tanesini **nereye** koymuşlar?

.....

.....

.....

KİM?

Masalın kahramanları **kim**lerdir?

.....

.....

.....

EK–10: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (6. Hafta)

FIKRA

ÇOCUKLUĞUNU ÖZLEYEN KAVUK

Bir gün hava çok sıcakmış. Hoca boncuk boncuk terliyormuş. Derken sokakta oynayan çocukları görmüş. Biraz serinlemek ve çocukları seyretmek için bir ağacın altına oturmuş. Cebinden mendilini çıkararak terini silmiş. Kahkahalar atarak top oynayan çocukları izlemeye dalmış...

Hoca çocukları izlerken mahallenin en yaramaz çocuğu Ali, ağacın arkasından gizlice yaklaşmış ve Hoca'nın başındaki kavuğu kapmış...

Hoca ne olduğunu anlayamadan Ali, kavuğu arkadaşlarına götürmüştü. Çocuklar kavuğu birbirlerine atarak oynamaya başlamışlar. Hoca kavuğunu geri almak için onlara doğru koşmuş.

Çocuklar Hoca'nın geldiğini görünce dört bir yana dağılmışlar. Hoca kavuğu elinde tutan çocuğa yaklaşınca çocuk, kavuğu diğer arkadaşına atıyormuş.

Kavuk böyle sürekli el değiştiriyormuş. Hoca'nın oradan oraya koştuğunu gören mahalleli, Hoca'ya yardım etmek istemiş ama hiçbirini çocukları yakalayamamış.

Bu kovalamaca uzun süre devam etmiş. Sonunda Hoca, çocukların arkasından koşamayacak kadar yorulmuş. Nefes nefese kalmış, dizlerinin üstüne çökmüş.

Bir süre dinlendikten sonra kavuksuz olarak eve dönmüş. Hanımı onu böyle görünce çok şaşırılmış:

— Bey, sen kavuğunu hiç başından çıkarmazdın. Hayrola bir şey mi oldu? Kavuğun nerede, diye sormuş.

Nasrettin Hoca gülümseyerek hanımına cevap vermiş:

— Sorma hanım, benim kavuk çocukluğunu özlemiş, şimdi komşu çocukları ile sokakta oyun oynuyor...

Gamze ALICI

(Nasrettin Hoca ile Kırık Kırık)

TEKERLEME

- | | |
|---------------------|---------------------------|
| — Komşu komşu! | — Huu! |
| — Oğlun geldi mi? | — Geldi. |
| — Ne getirdi? | — İnci boncuk. |
| — Kime kime? | — Sana bana. |
| — Başka kime? | — Kara kediye. |
| — Kara kedi nerede? | — Ağaca çıktı. |
| — Ağaç nerede? | — Balta kesti. |
| — Balta nerede? | — Suya düştü. |
| — Su nerede? | — İnek içti. |
| — İnek nerede? | — Dağa kaçtı. |
| — Dağ nerede? | — Yandı, bitti, kül oldu. |

BİLMECELER

- | | | |
|---|--|--|
| Yarım kaşık
Duvara yapışık
<i>(Kulak)</i> | Özü tatlı, sözü tatlı
Candan daha değerli
<i>(Anne)</i> | Uzun yoldan kuş gelir
Ne derse hoş gelir
<i>(Mektup)</i> |
| Şekere benzer, tadı yok
Gökte uçar, kanadı yok
<i>(Kar)</i> | Eve bitişik odada
Yemek pişer orada
<i>(Mutfak)</i> | Bir ağacı oymuşlar
İçine dünyayı koymuşlar
<i>(Televizyon)</i> |
| Üstü pamuk biçilir,
Altı çeşme içilir
<i>(Koyun)</i> | Sesi var, canı yok
Konuşur, ağzı yok
<i>(Radyo)</i> | Dışı var, içi yok
Dayak yer, suçu yok
<i>(Davul)</i> |
| Mavi atlas, arşın yetmez,
Makas kesmez, terzi biçmez
<i>(Gökyüzü)</i> | Dağdan gelir, taştan gelir
Bir kükremiş aslan gelir
<i>(Sel)</i> | Sıra sıra odalar
Birbirini kovalar
<i>(Tren)</i> |

Metni İşleme Süreci

TEKERLEME, BİLMECE VE FIKRA

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümleme

SÜREÇ

Öğrencilere çeşitli bilmeceler sorulur ve cevaplamaları istenir. Daha sonra farklı bilmeceler sormak isteyen öğrencilere de söz hakkı verilir.

İki öğrenci tahtaya kaldırılır ve tekerlemenin yazılı olduğu kâğıtlar bu öğrencilere verilir. Karşılıklı konuşma şekilde tekerlemeyi söylemeleri sağlanır. Başka öğrencilere de söz hakkı verilerek tekerleme söylenir. Sonra “Tekerlemeyi ezberlere söyleyebilecek öğrenciler var mı?” sorusu yöneltilerek, isteyen öğrenciler tahtaya kaldırılarak tekerlemeyi söylemeleri sağlanır.

Tahtanın ortasına “NASRETTİN HOCA” yazılır ve öğrencilerden Nasrettin Hoca denilince akıllarına gelen ilk şeyi söylemeleri istenir. Söylenenler tahtaya yazılır.

Öğrencilere dinleme ile ilgili kurallar kısaca hatırlatılır ve “Çocukluğunu Özleyen Kavuk” isimli fıkranın okunacağı söylenerek bu fıkrayı dinleme amaçlarının ne olduğu sorulur. Öğrencilerden fıkrayı dikkatle dinlemeleri istenerek, fıkra öğretmen tarafından okunur.

Dinleme işlemi bittikten sonra öğrenciler beş gruba ayrılarak dinledikleri fıkrayı canlandırmaları istenir.

Canlandırmadan sonra boş kâğıtlar dağıtılarak öğrencilerden, dinledikleri fıkrayı yazmaları istenir. Yazılan fıkralar değerlendirilir.

EK-11: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (7. Hafta)**FABL****KUYRUKSUZ TİLKİ**

Tilkinin biri nasıl olduysa bir gün kuyruğunu kapana kısırmış. Kurtulayım diye zorlanıp dururken kuyruk kopuvermiş. Tilki çok üzülmüş bu işe. “Eyvahlar olsun! Şimdi ben kuyruksuz ne yaparım, milletin karşısına ne yüzle çıkarım?” diye kara kara düşünmeye başlamış. Derken bir çare gelmiş aklına:

— İyisi mi öteki tilkileri de kandırayım, onlarda kuyruklarını kessinler. O zaman hiçbirinin benden farkı kalmaz.

Sonra bütün tilkileri toplamış demiş ki:

— O kocaman kuyrukları arkanızda ne diye taşırsınız anlamıyorum doğrusu. Bir işe yarasa hadi neyse. Hem çirkin hem de boşu boşuna yük oluyor. Gelin beni dinleyin, kesin gitsin şu kuyruklarınızı da olsun bitsin.

Ama öbür tilkiler inanmamışlar bu sözlere. İçlerinden biri söz almış:

— Hadi oradan sen de. Senin ne kurnaz olduğunu bilmezmiyiz biz. Bir çıkarın olmasa böyle öğüt verirmisin sen.

Bizim kurnaz tilki yine bir gün bir koyun sürüsünün arasına dalmış. Süt kuzularından birini yakalamış, tam yiyecekmiş ki köpek tilkiyi görmüş.

— Ne arıyorsun sen orada?

— Bu şirin kuzucuğu çok sevdim, kendisiyle uslu uslu oynuyoruz. Öyle sevimli ki onu biraz okşayayım dedim.

Köpek tilkinin üzerine yürümüş.

— Seni beceriksiz yalancı seni. Çabuk bırak o kuzuyu, yoksa seni bir okşarım ki nereden geldiğini anlayamazsın.

Tilki hemen kaçmış oradan. Bir meşe ağacının önünden geçerken bir de bakmış ki ne görsün? Ağaç kovuğunun içinde biraz etle bir parça ekmek durmuyor mu? Karnı çok aç

olduğu için fazla düşünmemiş. “ Herhalde çobanlar bırakmıştır.” demiş hemen kovuğa girmiş. Etle ekmeği bir güzel yiyip bitirmiş.

Karnını tıka basa doyurunca kovuktan çıkmak istemiş. Ama karnı öyle şişmiş ki kovuğun ağzından bir türlü çıkamamış. Uğraşmışta uğraşmış. Başaramayacağını anlayınca ağlayıp sızlamaya başlamış. Oradan başka bir tilki geçiyormuş. İniltileri işitince kovuğun yanına gelmiş, merakla sormuş:

— Neden ağlıyorsun kardeş?

— Tıka basa yemek yedim. Karnım öyle şişti ki kovuktan dışarı çıkamıyorum.

— Üzüldüğün şeye bak. Yediklerin eriyince yine eski haline döner, girdiğin gibi çıkarsın. Üzme tatlı canını.

Ezop Masalları

KUYRUKSUZ TILKI

Tilkinin biri nasıl olduysa bir gün kuyruğunu kestirmiş. Kuntulayım diye zorlanıp dururken kuyruk kopuvermiş. Tilki çok üzülmüş bu işe. “Eyvahlar olsun! Şimdi ben kuyruksuz ne yaparım, milletin karşısına ne yüzle çıkarım?” diye kara düşünmeye başlamış. Denken bir çare gelmiş aklına:

— İyisi mi öteki tilkileri de kandırayım, onlarda kuyruklarını kessinler. O zaman hiçbirinin benden farkı kalmaz.

Şonna bütün tilkileri toplamış demiş ki:

— O kuyrukları arkanızda ne diye taşırsınız anlamıyorum doğrusu. Bir işe yarıya hadi neyse. Hem çirkin hem de boşu boşuna yük oluyor. Gelin beni dinleyin, kesin gitsin şu kuyruklarınızı da olsun bitsin.

Ama öbür tilkiler inanmamışlar bu sözlere. İçlerinden biri söz almış:

— Hadi onadan sen de. Senin ne olduğunu bilmezmiyiz biz. Bir çıkarın olmasa böyle öğüt verirmisin sen.

Bizim kunnaz tilki yine bir gün bir sünsünün anasına dalmış. Süt kuzularından birini yakalamış, tam yiyecekmış ki tilkiyi görmüş.

— Ne arıyorsun sen orada?

— Bu şinin kuzucuğu çok sevdim, kendisiyle uslu
oyunuyoruz. Öyle sevimli ki onu biraz okşayayım dedim.

Köpek tilkinin üzerine yünülmüş.

— Seni beceriksiz yalancı seni. Çabuk bırak o kuzuyu,
yoksa seni bir okşarım ki nereden geldiğini anlayamazsın.

Tilki hemen kaçmış oradan. Bin ağacının
önünden geçerken bin de bakmış ki ne görsün? Ağaç
kovuğunun içinde biraz etle bir parça ekmek durmuyor mu?
Karnı çok aç olduğu için fazla düşünmemiş. “ Henhalde
..... bırakmıştır.” demiş hemen kovuğa girmiş. Etle
ekmeği bin güzel yiyip bitirmiş.

Karnını tika basa doyurunca kovuktan çıkmak istemiş.
Ama öyle şişmiş ki kovuğun ağzından bin türlü
çıkamamış.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Metni İşleme Süreci

KUYRUKSUZ TILKI

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümleme

SÜREÇ

Öğrencilere “Konuşan Ayna” adlı drama yaptırılır. Tüm sınıf iki gruba ayrılarak, ikili eşler halinde karşılıklı dizilir. Eşlerden biri “ayna”, diğeri ise “görüntü” olur. Görüntü olan çocuğun yaptığı hareketleri ve söylediği sözleri, ayna da aynen taklit etmeye çalışır. Daha sonra roller değiştirilerek oyun tekrarlanır. Ardından öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Görüntü olmak mı yoksa ayna olmak mı daha çok hoşunuza gitti? Niçin?
- Arkadaşınızın sizi taklit etmesi hoşunuza gitti mi? Niçin?
- Arkadaşınızın hareketlerini ve sözlerini taklit ederken zorlandınız mı?

Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Bugüne kadar okuduğunuz veya dinlediğiniz masalarda hangi hayvanlar yer almaktadır?
- “Tilki” denilince aklınıza neler gelmektedir?

Öğrencilere masalın adının “Kuyruksuz Tilki” olduğu söylenir ve bu masalı dinleme amaçlarının ne olduğu sorulur.

Öğrencilere dinleme ile ilgili kurallar kısaca hatırlatılır. Boşluklar bırakılmış masalın bulunduğu kâğıtlar öğrencilere dağıtılarak, öğrencilerden CD’den dinleyecekleri masalı dikkatle dinlemeleri ve boşlukları buna göre tamamlamaları istenir. Masalın son bölümü dinletilmez.

Masal tekrar dinletilir ve öğrencilerden yazdıklarını kontrol etmeleri istenir. Kontrol işlemi bittikten sonra masalın sonunda neler olabileceğini tahmin ederek, masalı tamamlamaları istenir. Yazma işlemi bittikten sonra masalın sonu öğrencilere dinletilir.

EK-12: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (8. Hafta)**KARAGÖZ VE HACİVAT****ALFABEYİ SÖKMEK**

HACİVAT - Eeee, görüşmeyeli nasılsın Karagöz'üm?

KARAGÖZ - Köftehor, her gün görüşüyoruz ya!

HACİVAT - Canım lafın gelişi öyle denir. Yani dünden beri nasılsın, neler yapıyorsun?

KARAGÖZ - Bulduğum her işi yapıyorum.

HACİVAT - Aferin, boş duranı kimse sevmez! Keşke okuma yazman da olsaydı hiç işsiz kalmazdın!

KARAGÖZ - Boş kaldıkça çalışıyorum ya...

HACİVAT - Çok iyi! Neredesiniz?

KARAGÖZ - Bizim evdeyiz...

HACİVAT - Canım öyle değil, yani çalışmanın neresindesiniz demek istiyorum?

KARAGÖZ - Çalışmanın içindeyiz Hacı Cavcav!

HACİVAT - Allah iyiliğini versin, sana nasıl anlatmalı? Ne çalışıyorsunuz?

KARAGÖZ - Bilmiyor musun, ilkokul birinci sınıf kitaplarına çalışıyoruz.

HACİVAT - Efendim, onu biliyorum! Haftalar evvel alfabeye başlamıştınız. Harfleri söktün mü?

KARAGÖZ - Ben söktüm de hanım kaybolmasınlar diye tekrar yerlerine dikeyor.

HACİVAT - Öyle değil, yani harfleri artık tanıyor musun?

KARAGÖZ - Tabii tanıyorum, birbirimizi görünce selamlaşıyoruz.

HACİVAT - Senin bugün yine tersliğin üstünde.

KARAGÖZ - Köftehor, seni görünce tersim dönüyor.

HACİVAT - Pekâlâ, heceliyor musun?

KARAGÖZ - Hay hay, geceliyorum.

HACİVAT - Değil efendim, yani yan yana gelen harflerin sesini verebiliyor musun?

KARAGÖZ - Ben ses veriyorum, onlar da bir ağızdan şarkı söylüyorlar.

HACİVAT - Sinirlenmemek için kendimi zor tutuyorum. Bana güzel cevaplar versen sana yardım edeceğim ama fırsat vermiyorsun ki...

KARAGÖZ - Köftehor, yardım ettin de "Olmaz" mı dedim.

- HACİVAT** - Pekâlâ, bizim alfabede kaç tane harf var?
- KARAGÖZ**- Herkesin kendi alfabesi oluyorsa sizin alfabede kaç harf olduğunu ne bileyim.
- HACİVAT** - Allah Allah! Yani Türk alfabesinde kaç harf var biliyor musun?
- KARAGÖZ** - Onu bilmeyecek ne var!
- HACİVAT** - Aferin, söyle bakalım?
- KARAGÖZ** - Önce sen söyle ki kendin biliyor musun göreyim!
- HACİVAT** - Canım bilmesem ben okuyup yazabilir miyim! Tabii yirmi dokuz harf var Karagözüm!
- KARAGÖZ** - Aferin, ben de öyle söyleyecektim Hacı Cavcav!
- HACİVAT** - Neyse... İlk harfin adı nedir?
- KARAGÖZ** - Köftehor aklımı karıştırma! Harflerin adı soyadı da mı oluyor?
- HACİVAT** - Seni ders çalıştırırken oğlun nasıl sabrediyor, "İmdat" diye bağırıyor, aferin çocuğa!
- KARAGÖZ** - Oğlumu harflere karıştırmam!
- HACİVAT** - Efendim ilk harfin adı aaaaa'dır. Neymiş?
- KARAGÖZ** - Aaaaaadır!
- HACİVAT** - Aaaaadır değil, aaaaa!
- KARAGÖZ** - Hacı Cavcav, bu harfin adı bizim alfabede çok kısa idi ama senin ağzında lastik gibi uzadı.
- HACİVAT** - Sen kıyasını öğren yeter a...
- KARAGÖZ** - Gördün mü, ben de sana öğretiyorum.
- HACİVAT** - Pekâlâ, daha sonra hangi harfler gelir?
- KARAGÖZ** - Bilmeyecek ne var, öteki harfler gelir.
- HACİVAT** - Efendim, be, ce, çe, de...
- KARAGÖZ** - Hay hay, peçete gelir. Yemek mi var?
- HACİVAT** - Hay peçete gözüne girsin! Kaç tane sesli harf olduğunu da bilmiyorsun değil mi?
- KARAGÖZ** - Harflerin hepsi seslidir Hacı Cavcav!
- HACİVAT** - Kim söyledi?
- KARAGÖZ**- Kimse söylemedi ama harfin sesi çıkmazsa onu nasıl okuruz? Sen beni kandırıyorsun!
- HACİVAT** - Sen okuma yazma öğrenirsen, kediler de alfabeyi öğrenirler.

Metni İşleme Süreci

KARAGÖZ VE HACİVAT

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümleme

SÜREÇ

Öğrencilere bilgisayardan kısa bir “Karagöz ve Hacivat” gölge oyunu seyrettirilir. Seyretme işlemi bittikten sonra aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Karagöz’ün en belirgin özellikleri nelerdir?
- Hacivat’ın en belirgin özellikleri nelerdir?
- Karagöz ve Hacivat gölge oyununda en çok neye güldünüz?

Öğrencilere dinleme ile ilgili kurallar kısaca hatırlatılır ve iki öğrenci tahtaya kaldırılır. “Alfabeyi Sökmek” adlı Karagöz ve Hacivat metninin yazılı olduğu kâğıtlar bu öğrencilere verilir. Karşılıklı konuşma şeklinde bu metni okumaları sağlanır. Bu arada diğer öğrencilerden de metni dikkatle dinlemeleri ve Karagöz’ün yanlış anladığı kelimeleri tespit etmeleri istenir. Aynı şekilde bütün öğrencilere bu metin paylaşılırarak okutulur.

Okuma işlemi bittikten sonra öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Karagöz niçin işsiz kalıyormuş?
- Karagöz hangi kitaplara çalışıyormuş?
- Karagöz, Hacivat’ın “heceliyor musun?” sözünü ne olarak anlıyor?
- Karagöz’ü kim ders çalıştırıyormuş?
- Hacivat’a göre Karagöz alfabeyi öğrenirse kimlerde alfabeyi öğrenirmiş?

Öğrenciler ikiyeşerli grup yapılır. Her gruba değerlendirme sayfası dağıtılarak boşlukları Karagöz ve Hacivat’ın karşılıklı konuşmaları şeklinde doldurmaları istenir. Yazma işlemi bittikten sonra isteyen gruplara yazdıkları okutulur.

DEĞERLENDİRME

Adı- Soyadı:

Adı- Soyadı:

KARAGÖZ VE HACİVAT*Aşağıdaki boşlukları Karagöz ve Hacivat'ın karşılıklı konuşması şeklinde doldurunuz.*

HACİVAT-

KARAGÖZ-

HACİVAT-

KARAGÖZ-

HACİVAT-

KARAGÖZ-

HACİVAT-

KARAGÖZ-

HACİVAT-

KARAGÖZ-

HACİVAT-

KARAGÖZ-

HACİVAT-

KARAGÖZ-

HACİVAT-

KARAGÖZ-

HACİVAT-

KARAGÖZ-

HACİVAT-

EK-13: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (9. Hafta)**ANI****ATATÜRK ÇOCUKLARI ÇOK SEVERDİ**

Atatürk, çocuklarla konuşmayı çok sevdi. Bir gün Çankaya sırtlarında dolaşmaya çıkmıştı. Küçük bir çocuğa rastladı:

- Adın nedir senin bakayım?
- Cemil, efendim.
- Çankaya'da mı oturuyorsun?
- Hayır, Ayrancı'da.
- Okula gidiyor musun?
- Evet, efendim, gidiyorum.
- E, ne okuyorsun orada?
- Her şeyi okuyoruz.
- Peki, ben kimim Cemil?

Zeki çocuk gözlerini Atatürk'ün yüzünde gezdirdi:

- Siz Gazi Paşa'sınız.

Ata gülümsedi:

- Beni benzetmiş olmayasın?
- Hayır, iyi biliyorum.
- Nereden biliyorsun?

Çocuk güvenle cevap verdi:

- Çünkü bu dünyada kimse size benzemez.

Çelik gözler bulutlandı. O sessiz kafanın içinden kim bilir ne düşünceler geçti o anda!

- Cemil, sen büyüdüğün zaman ne olacaksın?

Cevap o ufacık ağızdan tereddütsüz çıktı:

— Asker olacağım.

— Asker olup da ne yapacaksın?

— Düşman bu topraklara bir daha ayak basacak olursa onu buradan kovacağım.

Gazi bir şey demedi. Küçük Cemil'i kollarından tuttu, kaldırdı, alnına sıcak bir öpücük kondurdu.

Sonra onu oyuna iade edip de yoluna devam ederken bize döndü. Başlangıcı kendi zihninde kalan cümleyi bize söyleyerek tamamladı:

— Evet... Öyledir. Ulusun bağrında temiz bir kuşak yetişiyor. Bu eseri ona bırakacağım, gözüm arkamda kalmayacak.

Avni ALTINER

(Her Yönüyle Atatürk)

Metni İşleme Süreci

ATATÜRK ÇOCUKLARI ÇOK SEVERDİ

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümleme

SÜREÇ

Sınıftaki birkaç öğrenciden, sınıftaki arkadaşlarından birini belirleyip ismini vermeden belirgin özelliklerini anlatmaları istenir. Diğer öğrencilere de bu öğrencinin kim olduğu buldurulur. Öğrencilerden sevdikleri ve örnek aldıkları bir kişinin, en beğendikleri yönünü anlatmaları istenir. Kendilerinin beğendikleri ve beğenmedikleri yönleri sorulur.

Öğrencilere bilgisayardan, Atatürk'ün çocuklarla birlikte olduğu resimler gösterilerek aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Bu resimler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Atatürk, çocukları çok sevdiğini göstermek için neler yapmıştır?

Cevaplar alındıktan sonra “Atatürk'ün çocuklara olan sevgisinin en önemli göstergesinin, dünyadaki hiçbir çocuğun sahip olmadığı “Çocuk Bayramı”nı sizlere armağan etmiş olmasıdır.” denilerek “Atatürk Çocuk Olmuş” adlı şiir okunur.

Öğrencilere dinleme ile ilgili kurallar kısaca hatırlatılır ve “Atatürk Çocukları Çok Severdi” isimli bir Atatürk anısının okunacağı söylenerek bu anıyı dinleme amaçlarının ne olduğu sorulur. Öğrencilerden anıyı dikkatle dinlemeleri istenerek, Atatürk anısı öğretmen tarafından okunur.

Anı bir kez daha öğretmen tarafından okunduktan sonra anı ile ilgili “Dinleme-Anlama” soruları öğrencilere dağıtılır. Cevaplama işlemi bittikten sonra cevap kâğıtları değerlendirilir.

ATATÜRK ÇOCUK OLMUŞ**Atatürk Çocuk Olmuş**

Çocuk Bayramı'nda

Gelmiş katılmış aramıza,

Atatürk çocuk olmuş bakın:

Sallanıyor salıncakta!

Gülüyor gözlerinin içi,

Gülüyor,

Gökler, denizler kadar mavi.

Diyor ki: "Çocuklar, ben verdim size

Bayramların en güzelini".

"Dilerim, yurdumun çocukları,

Tüm çocukları dünyanın

Gülüp oynasınlar bugünkü gibi;

Acıda, sevinçte kardeş olsunlar...

Çınlasın yeryüzünde barış türküleri".

Aziz SİVASLIOĞLU

EK-14: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (10. Hafta)

FARELİ KÖYÜN KAVALCISI

Eski, çok eski zamanların birinde sevimli mi sevimli bir köy varmış. Karlı dağların, yeşil ve sık ormanların ardındaymış bu köy. Ortasından şırıl şırıl bir dere geçer, tarlalarında binbir çeşit sebze, bahçelerinde türlü türlü meyve yetiştirmiş. Suyu bol, toprağı verimliymiş.

Gelin görün ki bu güzel köyün halkı hiç mutlu değilmiş. Bütün dertleri tasaları daha çok kazanmak ve para biriktirmekmiş. Gözlerini bürüyen para hırsı onları iyice cimrileştirmiş. Hiçbir şeylerini birbiriyle paylaşmaz, kimseye hediye almaz, masraf olur korkusuyla evlerinde misafir ağırlamaz olmuşlar.

Bu köyün çocukları da çok mutsuzmuş. Çünkü ne zaman bir çocuk, oyuncağını arkadaşıyla paylaşmak istese babası “O oyuncakla yalnızca sen oynayacaksın!” demedim mi diye azarlarmış. Ne zaman iki şekerinden birini komşu çocuğuna verse annesi “Çabuk verdiğini geri al!” diye kızarmış. Eee tabi ne birlikte oynanmayan oyunun keyfi, ne de birlikte yenmeyen şekerin tadı oluyormuş.

Cimri köylülerin köyünde günler birbiri ardınca geçiyormuş. Bir gün nasıl daha çok para biriktiririm diye kara kara düşünen köylülerden birinin gözüne eşikte mışıl mışıl uyuyan kedicik ilişmiş. Köylü kaşlarını çatarak söylenmiş:

— Şu miskin miskin uyuyan kedi ne işe yarar ki? Bu kediyi kovmak en iyisi. Hem böylece bir boğazdan da kurtulmuş oluruz.

Köylünün bu düşüncesi hızla bütün köye yayılmış. Herkes aynı şeyi söyler olmuş. Şu kediler miskin miskin uyumaktan başka ne işe yaralar ki? Hepsini kovmak en iyisi. Böylece uzun uzun süpürgeleri, kalın kalın sopaları kapan bütün köylüler kedilerin peşine düşmüşler. Evde, bahçede, kilerde bir tane bile kedi bırakmamışlar.

Bütün kediler köyden gidince farelere gün doğmuş. Gönüllerince köyün sokaklarında cirit atmaya, her buldukları yiyecek çuvalının içine dalmaya başlamışlar. Farelerin keyfine diyecek yokmuş doğrusu. Köylülerse ne yapacaklarını şaşırılmışlar. Kurulan kapanlar, hazırlanan tuzaklar hiçbir işe yaramıyormuş. Köylünün bu boş çabalarına fareler kıkır kıkır gülüyormuş.

Bütün gün fare kovalamaktan yorulan köylüler artık para kazanamaz olmuşlar. Çünkü artık tarlalarında çalışmıyorlarmış. Üstelik biriktirdikleri paralarla aldıkları her şeyi arsız ve obur farelere kaptırmışlar. Kedisiz kalan, farelerin istilasına uğrayan köyün adı bile değişmiş, “Fareli Köy” olmuş. Köylüler kedileri kovduklarına çoktan pişman olmuşlar ama ne çare.

Böyle kara kara düşünürlerken bir gün köye elinde kavalıyla bir delikanlı gelmiş. Delikanlı “Dilerseniz sizi farelerden kurtarabilirim. Onları buradan uzaklaştırmanın yolunu bir tek ben bilirim.” demiş. Kimileri delikanlıya inanmamış, burun kıvrıp “Haftalardır bizim uğraşıpta yapamadığımızı bu kavalcı mı yapacak yani? İnanılır şey değil...” demişler. Kimisi de “Denemekle ne kaybederiz. Yeter artık şu farelerden çektiğimiz. Kavalcının sözünü dinlemeli, ona güvenmeliyiz.” demiş.

Öyleydi böyleydi diye köylüler tartışırken kavalcı “Yalnız!” demiş, “Sizi bütün farelerden kurtarırım ama bunun karşılığında yüz altınızı alırım.” Köylülerin arasında bu defa yeni bir tartışma başlamış. Bazısı bizim sokağa atacak paramız yok, kovalım bu soytarıyı köyden diyerek kıyameti koparıyormuş. Bazısı da eğer kavalcıya bu parayı vermezsek bütün malımızı mülkümüzü zaten fareler kemirecek diyerek, diğerlerini ikna etmeye çalışıyormuş.

Kavalcı bakmış olacak gibi değil, “Siz bilirsiniz, aranızda anlaşsanız bana haber verirsiniz.” deyip takmış omzuna çantasını, almış eline kavalını oradan uzaklaşmış. Daha köyden çıkmadan üç beş köylü koşarak kavalcının arkasından yetişmiş.

— Aman lütfen gitmeyin. Biz aramızda anlaştık.

“Peki” demiş delikanlı “Size güveniyorum. Siz de bana güvenin ve bu işi oldu bilin.”

Köylülerle birlikte genç kavalcı tekrar köye dönmüş. Bütün köy halkı meydana toplanmış. Herkes bu delikanlının köyü farelerden nasıl kurtaracağını merak ediyormuş. Aralarında iddiaya tutuşanlar bile olmuş.

— Bu delikanlı köyü farelerden kesinlikle kurtaracak.

— Hayır, bunu yapamayacak.

— Bütün fareleri zehirleyecek mi dersiniz?

— Yo yo, bence kedi taklidi yapıp hepsini kaçıracak.

Köylüler kendi aralarında böyle konuşa dursunlar delikanlı kaval çalmaya başlamış. O kavalını üfleyiverince köy halkı suspus olmuş. Meydanı saran uğultu birden son bulmuş. Kuş yakımasından da, su şırıltısından da daha güzelmiş kavalın sesi. Bu sihirli melodileri duyan fareler kemirmeyi bırakıp saklandıkları yerlerden birer bire başlarını uzatmışlar. Yatakların altından, dolapların içinden, kovalardan, tencerelerden, duvar deliklerinden çıkıp büyülenmiş gibi kavalcının etrafını sarmışlar. Kavalcı çaldıkça çalmış kavalını. Meydanı binlerce fare doldurmuş. Sonunda adım atacak yer kalmamış. Kavalcı keyifli keyifli kavalını çalmayı sürdürerek yürümeye başlamış. Kaval sesinin büyüüne kapılan farelerde onun peşine takılmış. Önde kavalcı ardında binlerce fare köyün sokaklarını dolaşmaya başlamışlar. Yol, iz, taş, toprak görünmez olmuş farelerden.

Köylüler bu işin sonunu iyice merak eder olmuş. Sonunda köyün en arka sokağından da geçtikten sonra kavalcı köyün ortasından akan ırmağa yönelmiş. Kavalcı ırmağın kıyısına gelince hiç tereddüt etmeden sulara dalmış. Onu takip eden bütün farelerde peşinden suya atlamış. Biraz sonra kavalcı bırakmış kaval çalmayı. Kayalara tutunarak tekrar kıyıya çıkmış. Farelerse coşkun akan nehrin sularına kapılmışlar. Kıyıya dönememiş, akıntıyla birlikte sürüklenip gitmişler. Böylece fareli köy büyük bir dertten kurtulmuş.

Köylüler güle oynaya tekrar köy meydanına dönmüşler. Bir yandan farelerden kurtulduklarına seviniyor bir yandan da aralarında şöyle konuşuyorlarmış:

— Farelerden kurtulmak ne kadar kolaymış meğerse. Keşke bunu daha önce akıl etseydik.

Kavalcı köylülere dönmüş:

— Eee artık bana müsaade. Yüz altınımı verinde ben de evime gideyim.

Cimri köylüler yüz altın sözünü duyunca biran durmuşlar. Uzun bir sessizlikten olmuş. Sonra içlerinden birisi kavalcıya “Yaptığın iş yüz altın etmez.” demiş. “Haydi sana bir altın verelim de bitsin bu iş.”

Köylüler başlarını sallayarak arkadaşlarına katılmışlar.

— Evet evet. Bir altında çok ama o da sana bizden armağan olsun.

Kavalcı duyduğu bu sözlere çok sinirlenmiş. “Siz yalnızca cimri değil, kıymet bilmez yalancı insanlarmışsınız.” demiş. Sonra çocukları gösterip, “Siz bu çocuklara kötü

örnek oluyorsunuz. Bu çocuklar büyüdüklerinde sizler gibi cimri olmamalı. Bunun için ben yapacağımı bilirim. Size unutamayacağınız bir ders vereceğim.” demiş.

Bu sözleri köylüler anlamsız bakan gözlerle dinlemiş. İçlerinden “Bir başına bu genç kavalcı bize ne yapabilir ki?” diye geçirmişler. Kavalcı kavalını çantasından çıkarıp başlamış yine üfleme. Birbirinden neşeli, birbirinden eğlenceli melodiler çalmış peş peşe. Köylülerse onu hayretle izliyormuş. Az sonra köylülerin şaşkınlıktan ağızları bir karış açık kalmış. Kapalı kapılar bir bir açılmış ve köyün bütün çocukları kavalcının etrafına toplanmaya başlamış. Annelerle babalar ne kadar engel olmaya çalışırsalar da söz geçirememişler çocuklarına. Rica, azar, yalvarma hiçbiri kar etmiyormuş. Sanki çocukları onları duymuyormuş.

Sonunda köyden çıkmışlar. Neşeli melodiler eşliğinde şarkılar, türküler söyleye söyleye, el ele, kol kola hep birlikte karşiki yeşil tepeye doğru yürümeye başlamışlar. Gide gide zirveyi aşmış, altın bir kapının önüne varmışlar. Kapının üzerinde “Cömertler Diyarı” yazıyormuş. Çocuklar gelince kapı gıcırdayarak açılmış. Etrafa beyaz bir ışık yayılmış. Önde kavalcı arkada çocuklar içeri girmişler. Sonra arkalarından kapı yine ağır ağır kapanmış. Çocuklarının peşlerinden gelen anne babalar ne kadar uğraşmışsalar da kapıyı açamamışlar. Gece gündüz günlerce kapıda nöbet tutmuşlar. Sonunda vazgeçip başları önlerinde çaresiz köyelerine dönmüşler.

O günden sonra hep çocuklarıyla birlikte cömertler diyarına neden giremediklerini düşünmüşler. Eğer daha sonra köylüler bu olaydan ders alıp hatalarını anlamışlarsa yani cimrilikten vazgeçip paylaşmayı öğrenmişlerse belki de cömertler diyarına girebilirlermiş. Kimbilir...

Grimm Masalları

Metni İşleme Süreci

FARELİ KÖYÜN KAVALCISI

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümlleme

SÜREÇ

Öğrencilere soruların okunarak sorulmasına dayalı “Bilgi Yarışması” yapılır. Bunun için öğrenciler dörder kişilik gruplar halinde sıralara oturtulur. Her grup kendi arasından birer lider seçerler. Gruplardaki her bir öğrenciye birer boş kâğıt ve kalem verilir. Öğrencilere önceden hazırlanan Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik derslerine ait toplam 10 soru ve bu sorulara ait cevap seçenekleri öğretmen tarafından sırayla okunur. Cevaplama süresi olan 30 saniye dolduktan sonra her grubun lideri yazdıkları cevap seçeneklerini aynı anda kaldırır. Cevap seçeneğini doğru yazan grup veya gruplara 10 puan verilir. Oyun sonunda en fazla puanı alan grup birinci olur.

Tahtanın ortasına “PAYLAŞMAK” kelimesi yazılır ve öğrencilerden paylaşmak denilince akıllarına gelen ilk şeyi söylemeleri istenir. Söylenenler tahtaya yazılır. Yazma işlemi bittikten sonra öğrencilere, “Arkadaşlarınızla en çok nelerinizi paylaşırsınız?” sorusu yöneltilir.

Öğrencilere dinleme ile ilgili kurallar kısaca hatırlatılır. “Fareli Köyün Kavalcısı” isimli masalı bilgisayardan sesli ve görüntülü bir şekilde izleyecekleri söylenerek bu masalı dinleme amaçlarının ne olduğu sorulur. Öğrencilerden masalı dikkatle dinlemeleri istenerek, masal bilgisayardan öğrencilere izletilir.

Masal bir kez daha izletildikten sonra “Dinleme-Anlama Etkinlikleri”nin bulunduğu kâğıtlar öğrencilere dağıtılır. Cevaplama işlemi bittikten sonra cevap kâğıtları değerlendirilir.

BİLGİ YARIŞMASI

TÜRKÇE

1. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi eş seslidir?

A- in B- koş C- kaya

2. Aşağıdakilerden hangisinin tamamı tekil adlardan oluşmuştur?

A- sınıf/gençler/karınca
B- ağaç/ev/çocuklar
C- biber/domates/patlıcan

3. “Cömert” sözcüğünün karşıt anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?

A- savurgan B- cimri C- eli açık

MATEMATİK

4. 85 doğal sayısının onlar basamağındaki sayının basamak değeri aşağıdakilerden hangisidir?

A- 50 B- 80 C- 8

5. Bir kutu fındığı 4 arkadaş paylaşıyor. Her birine 9 fındık düşüyor. Kutuda kaç tane fındık vardır?

A- 13 B- 40 C- 36

6. İki bütün içerisinde kaç tane çeyrek vardır?

A- 8 B- 6 C- 4

HAYAT BİLGİSİ

7. Aşağıdaki kaynaklardan hangisi tükenmez?

A- güneş B- su C- petrol

8. Türkiye'nin başkenti hangi ilimizdir?

A- İstanbul B- Ankara C- Samsun

9. Aşağıdakilerden hangisi akciğerin görevi değildir?

A- Kanı vücuda pompalamak
B- Kanımızı temizlemek
C- Solunum olayını düzenlemek

10. Cumhuriyet Bayramı hangi tarihte kutlanır?

A- 19 Mayıs B- 29 Ekim C- 10 Kasım

DEĞERLENDİRME

Adı- Soyadı:

“FARELİ KÖYÜN KAVALCISI”**DİLEME-ANLAMA ETKİNLİĞİ***Aşağıdaki soruları dinlediğiniz masala göre cevaplayınız.**Köyün çocukları neden mutlu değilmiş?*

.....

.....

.....

Köye neden fareli köy demişler?

.....

.....

.....

Köye gelen kavalcı köylülerden ne istemiş?

.....

.....

.....

Kavalcı fareleri köyden nasıl çıkarmış?

.....

.....

.....

DEĞERLENDİRME

Kavalcı köylülere neden sinirlenmiş?

.....

.....

.....

Kavalcı çocukları nereye ve nasıl götürmüş?

.....

.....

.....

Dinlediğiniz masaldan nasıl bir ders çıkardınız?

.....

.....

.....

Dinlediğiniz masalın sonunda sizce ne olabilir?

.....

.....

.....

.....

EK-15: Dinleme Etkinlikleri Uygulaması (11. Hafta)

HIKÂYE

AÇELYANIN UPUZUN BİR GÜNÜ

Bir kış günüydü. Bez bebek Melo sabahleyin uyanır uyanmaz hep yaptığı gibi pencereden dışarı baktı. İçini tatlı bir sevinç kaplamıştı. Bahçede her günküden farklı bir şey vardı. Ama ne olduğunu ilk bakışta o da anlayamadı. Gözlerini ovuşturup tekrar dışarı bakınca (1), bahçenin kuytu bir köşesinde, su birikintisinde yüzen güneşi gördü. Ellerini sevinçle çırparak, “Heyt! Bugün güzel şeyler olacak!” diye bağırdı.

O sırada yeşil şapkalı bir karga güneşin yüzdüğü su birikintisine girdi. Karganın kanatları ıslanınca ıslıl ıslıl olmuştu. Tüylerini silkeledi, ısıltılar oraya buraya uçuştular. Karga ışık taneciklerinden birini gagasına alıp uçtu. Ağaçlara, yapraklara, dallara, balkondaki çiçeklere kondu. Işık tanesinin dokunduğu çıplak ağaçlar gençleştiler. Yapraklar, çiçekler dipdiri oldular. Karganın sesi bile değişti. Yumuşadı, güzelleşti. Karga çok şaşırılmıştı bu işe. Bir ağacın dalına çıktı, bağıra bağıra şarkı söylemeye başladı. Kendi sesinin güzelliğine hayran kalmıştı. Uzaklardan bir kuş sürüsü karganın şarkısını dinlemeye bahçeye geldi.

Bez bebek Melo, yerinde duramıyordu artık. Boynuna atkısını taktı, saçlarını düzeltti. Bahçeye inecekti. Göz ucuyla aynaya baktı. Her günküden daha sevimli gördü kendini. “Vay be! Bugün amma yakışıklıyım!” dedi içinden.

Pencerenin önündeki açelyanın hıçkırdığını duydu birden. Keyfi kaçacaktı ister istemez.

Tam gidecekken döndü.

“Neyin var güzel açelya? Neden ağlıyorsun?” diye sordu. (2)

Açelya boynu bükük iç çeke çeke, “Bende seninle bahçeye çıkmak istiyorum.” dedi.

“Olmaz!” dedi Melo. “Çıkamazsın. Dışarı çok soğuk. Bak, ben bile atkımı taktım.”

“Güneş var ama” dedi açelya.

“Bırrr... Kış güneşi o. Kış güneşleri aldatır.”

“Olsun... Ah, bir bilsen Melo, bahçedeki bitkileri öyle kıskanıyorum ki! Keşke şimdi ben de seninle bahçeye çıkabilsem. Yapraklarıma kuşlar konsa, güneş aksa içime.”

“Amma yaptın! Bahçedekilerin nesini kıskanıyorsun sanki? Baksana hallerine! Hiçbirinin çiçekleri yok. Asıl dışarıdakiler senin pespembe çiçeklerini kim bilir nasıl kıskanıyorlardır!”

Açelya, Melo’yu dinlemiyordu bile. Başı önünde için için ağlıyordu. Aklını bahçeye takmıştı bir kere. Kim olsa onu durduramazdı artık.

Melo’nun en dayanamadığı şey gözyaşlarıydı.

“Ne olur sus!” diye yalvardı açelyaya. “Susarsan seni bahçeye çıkarırım.”

Açelya ağlamayı kesti. Gerçekten de birkaç dakika sonra kendini bahçede buldu. Melo, bu güzel günü değerlendirmek istiyordu.

“Kusura bakma sevgili açelya” dedi. “Seni yalnız bırakacağım. Yapacak çok işim var çünkü.”

Açelya, Melo’nun arkasından sevgiyle baktı. Ne yumuşak kalpli bir bebektir Melo.

Yapraklarını güneşe doğru gerdi. Güneş yapraklarına dolmuştu çabucacık. Birden dallarının hafifçe sallandığını hissetti. Aaa! Dallarından birine minik bir serçe konmuştu. Serçe, açelyanın pembe çiçeklerini içine çeke çeke uzun uzun kokladı.

“Ne güzelsin” dedi neşeyle.

Açelyanın başı döndü sevinçten. Eee, ne zamandır güzel olduğunu söylememişti kimse. “İki gün su içmesem gam yemem” dedi içinden.

Aaa! Ne oluyordu? Yapraklarında patır patır delikler açılıyordu. (3) Paniğe kapıldı birden. “Garip bir hastalığa yakalandım galiba” diye düşünürken yapraklarında gezinen yeşil böceği gördü. Öfkeli öfkeli, “Heey! Git başımdan!” diye bağırdı.

Böcek kendini beğenmişin biriydi. Açelyanın bağırılarına kulak asmadı bile. Yaprakları delik deşik etti. Yorulunca da özür bile dilemeden çekti, gitti.

“Aaa! Şu güzel çiçeğe bak? Ne sevimli!”

Kimdi bu güzel sözleri söyleyen? (4) Açelya başını kaldırdı. Pembe atkılı, sarı saçlı, ufak bir kız gördü. Kız, çiçeklerden birini kopardı, yakasına taktı. Arkadaşı ekose paltolu, çilli kız da çok sevmişti açelyayı. Bir çiçek de o kopardı.

Açelya, çiçekleri kopartılırken acı çekmişti, ama aldırmadı. Çocuklar çok hoşlanmışlardı açelyadan. Üstelik ne sevimli, demişti biri.

Açelya, “Sevmek vermektir.” dedi.

Bu söz çok hoşuna gitti sonra. Takılmış bir plak gibi tekrarladı durdu bu sözü. Taa ki güneş, ışıklarını çekene dek. Güneş, ışıklarını usul usul çekerken açelya bir ürperti duydu. Bir an, “Evde olsam üşümezdim.” dedi, ama hemen sonra topladı kendini. “Yoo, alışırım.” diye düşündü. “Bu daha ilk günüm.”

Hava kararırken serin bir rüzgâr çıktı. Açelyanın gövdesini hoyratça salladı. Açelyanın narin çiçeklerinden birkaçı rüzgâra karşı koyamayıp döküldü. “Olsun.” dedi açelya. Bugün iyimserliği üstüneydi gene. “Çiçeklerim hep dökülür zaten. Ama yerine yenileri çıkar.”

Arkasında bir hışırtı duydu. Bir defne ağacı vardı arkada. Hışırtı ondan geliyordu.

Açelya, “Üşüyor musun, defne?” diye sordu.

“Alay mı ediyorsun?” dedi defne, kızarak. “Ben hiç üşümem. Bu rüzgâr karadan esiyor. Denizden esse ılık olurdu. Sen de üşümezdin.”

Açelya, “Bende şans mı var?” dedi içinden. “Sabaha kadar donmasam bari.”

Neyse ki birkaç saat içinde ay doğdu. Hem de dolunay. Açelya dolunayı gördüğüne çok sevindi. Yapraklarını ona doğru uzattı. Oh! Birazcık ısınmıştı şimdi.

Evin büyükannesinin sözleri geldi aklına:

“Bitkiler dolunayda çok büyürler.” derdi büyükanne.

Açelya hak verdi yaşlı kadına.

“Ne doğru söylemiş.” diye geçirdi içinden. “İşte yapraklarım şimdiden irileşti bile.”

Pencereye göz ucuyla baktığında Melo’yu gördü. Melo başını cama dayamış uyuyordu. O da yapraklarını gövdesinin üstüne kapattı, uyumaya başladı.

Düşünde (5) yeşil şapkalı kargayı gördü. Karga bu kez kırmızı bir şapka giymişti. Şapkasını kanadının ucuyla kaldırmış, içinden yüzlerce beyaz kelebek dökülmüştü. Kelebekler açelyanın yapraklarına konmuşlar, açelya heyecandan tir tir titremiştir.

Açelyayı sabaha karşı yapraklarına düşen soğuk tanecikler uyardı. Önce onları kelebek sandı. Daha dikkatli bakınca kar taneciklerine benzetti.

Defne bilirdi, ne olduğunu.

“Heey! Bunlar ne, defne? Kar mı?” diye seslendi.

“Değil” diye yanıtladı defne. “Kar değil, kırağı.”

“Hoppala” dedi açelya. “Neymiş o?”

“Kırağının ne olduğunu hiç duymadın mı yoksa?” dedi defne, açelyayı küçümseyerek.

“I-ıh” dedi açelya. “Duymadım.”

“Dinle öyleyse” dedi defne. “Gece, yerini sabaha bırakmayı pek istemez. Bazen bu yüzden sulugözlülük edip ağlar. Hava ılıksa gözyaşları çiy olur, soğuksa kırağı.”

Açelya, “Ne çok şey öğrendim bir günde” diye düşündü. “Unutmasam bari.”

Öyle üşümüştü ki! Sabahın ilk ışıkları yapraklarına düşerken tıpkı gece gibi o da ağlamak istiyordu.

Neyse ki soğukta fazla kalmadı. Bülo erkenden reçelli ekmeğini alıp bahçeye çıkmıştı. Açelyayı dışarıda görünce içeri koşup annesini çağırdı. Annesi, açelyayı kucakladığı gibi eve götürdü. Dün gece açelyayı yerinde göremeyince deliye dönmüş, her bir yeri aramış, bulamamıştı.

Açelya, pencerenin gerisinde, sıcak köşesindeydi şimdi. Üşümüyordu. Dallarına yavaş yavaş sıcaklık yayılmaya başlamıştı.

Melo, açelyanın döndüğünü görünce çok sevindi.

“Hoş geldin, sevgili açelya” dedi. “Dışarı çok soğuktu, değil mi?” Pişman olmuşundur çıktığına.” (6)

Açelya gülümsedi.

“Soğuk mu?” dedi. “Hayır, hiç de soğuk değildi. Yalnız bir gün ilk kez bu kadar uzun geldi bana.”

Sevim AK

(Penguenler Flüt Çalamaz)

Metni İşleme Süreci

AÇELYANIN UPUZUN BİR GÜNÜ

DERS	: Türkçe
SINIF	: 2
SÜRE	: 40+40 dk.
ÖĞRENME ALANI	: Dinleme
AMAÇ	: Dinleme kurallarını uygulama Dinleneni anlama ve çözümleme

SÜREÇ

ELVES YÖNTEMİ

I. Dikkat Çekme (Excite): Hikâyeyi okumadan önce öğrencilerin dikkatini çekmek için onlara çeşitli çiçek resimleri gösterilir ve bu çiçeklerin isimleri ile ilgili tahminlerde bulunmaları istenir. Daha sonra öğrencilere hikâyenin adının “Açelyanın Upuzun Bir Günü” olduğu söylenerek, onlardan metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunmaları istenir.

II. Dinleme (Listen): Öğrencilere dinleme ile ilgili kurallar kısaca hatırlatılarak, öğrencilerden metni dikkatle dinlemeleri istenir. Dinleme esnasında hikâyenin (1), (2), (3), (4), (5) ve (6) numaralı yerlerinde durularak aşağıdaki sorular sorulur ve tahminlerde bulunmaya yönlendirilir.

- (1) Bez bebek Melo, pencereden dışarı bakınca ne görmüş olabilir?
- (2) Açelya, neden ağlıyor olabilir?
- (3) Açelyanın yapraklarında neden delikler açılıyor olabilir?
- (4) Açelyaya bu güzel sözleri söyleyen kim olabilir?
- (5) Açelya düşünce ne görmüş olabilir?
- (6) Açelya, bez bebek Melo’ya nasıl bir cevap vermiş olabilir?

III. Canlandırma (Visualize): Öğrencilerden dinlediklerini zihinlerinde canlandırmaları ve hayal ettikleri unsurları sınıfla paylaşmaları istenir.

IV. Geliştirme (Extend): Öğrencilere dinledikleri metnin kendilerine neyi hatırlattığı, daha önceden okudukları hikâyelerle benzerlik gösterip göstermediği sorulur.

V. Özümseme (Savor): Metinde en sevdikleri bölümü görselleştirmeleri istenir.

Öğrencilere boş hikâye haritalarının olduğu kâğıtlar dağıtılarak cevaplamaları istenir. Cevaplama işlemi bittikten sonra cevap kâğıtları değerlendirilir.

DEĞERLENDİRME

Adı- Soyadı:

HİKÂYE HARİTASI OLUŞTURMA**Kahramanlar**

.....

.....

.....

.....

Yer

.....

.....

.....

.....

HİKÂYENİN ADI

.....

Zaman

.....

.....

.....

.....

Olay

.....

.....

.....

.....