

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TERS YÜZ SINIF YÖNTEMİNİN 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

**MEHMET ALİ ÇALICI
16746022**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Talat AYTAN**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TERS YÜZ SINIF YÖNTEMİNİN
6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ
ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ**

**MEHMET ALİ ÇALICI
16746022**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Talat AYTAN**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TERS YÜZ SINIF YÖNTEMİNİN
6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ
ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ

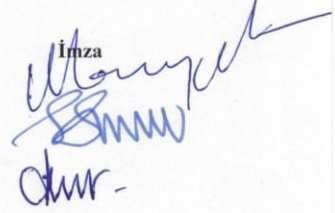
MEHMET ALİ ÇALICI
16746022

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 06.01.2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan	Ad	Soyad
Tez Danışmanı	:	Dr. Öğr. Üyesi	Talat AYTAN
Jüri Üyeleri	:	Prof. Dr. Ali Fuat	ARICI
	:	Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet GÜRLEK

İmza


İSTANBUL
Ocak 2019

ÖZ

TERS YÜZ SINIF YÖNTEMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ

Mehmet Ali ÇALICI

Ocak, 2019

Bu araştırmada, ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi ve bu yöntemle göre verilen dinleme eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara bölgesindeki bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, haftalık iki ders saati olmak üzere 8 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Deney grubuna ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi, kontrol grubuna öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerle göre dinleme eğitimi verilmiştir. Uygulama sürecinde ve ön test - son testte kullanılan metinler için uzman görüşü alınmıştır. Belirlenen metinler araştırmacı tarafından seslendirilmiş ve uygun müzik ve görseller kullanılarak video hâline getirilmiştir. Video şekline getirilen metinler EBA aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmış ve öğrencilerin temel öğrenmeleri gerçekleştirerek sınıfa gelmeleri sağlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi, Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda hem deney grubunun hem de kontrol grubunun dinleme başarısında artış olduğu, deney grubunda meydana gelen başarı artışının kontrol grubundakinden daha yüksek olduğu ve aradaki farkın deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeninin sadece deney grubunda Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi'nde erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür. Nitel verilerin analizi sonucunda, ters yüz sınıf yöntemine göre verilen dinleme eğitiminin; öğrencilerin akademik başarılarını, dinlediklerini anlama becerilerini, dinleme tutumlarını, derse karşı olan memnuniyet algılarını, derse katılımlarını, günlük dinleme durumlarını, öğrencilerin velileriyle ilişkilerini ve sınıf ortamını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Sınıf Yöntemi, Dinleme Eğitimi, Eğitimde Teknoloji Kullanımı, EBA.

ABSTRACT

THE EFFECT OF FLIPPED CLASROOM METHOD ON THE LISTENING COMPREHENSION ABILITY OF 6TH GRADE STUDENTS

Mehmet Ali ÇALICI

January, 2019

In this research, the effects of flipped classroom method on 6th grade students' listening skills and the views on listening education according to this method are examined. Pre - test and post - test control group model was used in the research. The study group consisted of 28 students in the 6th grade of a primary school in Marmara region. in the scope of the research, two lcourse hours in per week practiced for 8 weeks. The experimental group was given a designed listening education according to the flipped classroom method and the control group was given listening education according to the instructions in the teacher's guide book. Expert opinion was taken for the texts used in the application process and the pre-test and post-test. The determined texts were voiced by the researcher and made a video by using appropriate music and visuals. The texts which were brought into video form were delivered to students via EBA and the students were provided with basic learnings study and came to the class. Quantitative data of the study were collected by using the Storyteller's Text (Zeki Tüccar) Achievement Test, Poetry Text (Nineme Ninni) Achievement Test and Informative Text (Okul) Achievement Test. Qualitative data of the study were collected through semi-structured interview form and student diaries. Quantitative data of the study were analyzed by using statistical program. The qualitative data obtained in this study were analyzed by content analysis method. As a result of the study, it was found that the listening success of both the experimental group and the control group was higher, the success increase in the experimental group was higher than the control group and the difference was found to be statistically significant in favor of the experimental group. In addition, gender variable was found to be significantly different in favor of male students in Informative Text (Okul) Achievement Test only in the experimental group. As a result of the analysis of qualitative data, the listening education given according to the flipped classroom method; it was determined that students' academic achievement, listening comprehension skills, listening attitudes, perception of satisfaction towards the course, participation in the lesson, daily listening situations, relations with students' parents and the classroom environment were positively affected.

Key Words: Flipped Classroom Method, Listening Education, Using Technology in Education, EBA

ÖN SÖZ

Türkçe dersinin temel amacı bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bu dört temel becerinin bütünlük içinde ele alınması ve geliştirilmeye çalışılması gerekmektedir. Dil becerileri içerisinde dinleme becerisi, bireyin ilk edindiği ve günlük hayatta en çok kullandığı dil becerisi olması sebebiyle ön plana çıkmaktadır. Bu beceri okul çağına kadar öğrenilenlerin temelini de oluşturmaktadır. Ayrıca diğer dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında da dinleme becerisine önemli görevler düşmektedir.

Türkçe dersi bir bilgi dersi değil beceri dersidir. Bir becerinin geliştirilebilmesi için yeterli miktarda uygulama çalışması yapmak gerekmektedir. Ancak süre kısıtlılığı sebebiyle uygulamalı çalışmalara sınıf ortamında yeteri kadar yer verilemediği bilinmektedir. Ters yüz sınıf yönteminin, uygulama çalışmalarının önündeki en büyük engellerden biri olduğu düşünülen süre kısıtlılığına çözüm olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada, ters yüz sınıf yönteminin dinleme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Birinci bölümde araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. İkinci bölümde ana dili ve eğitimi, dinleme becerisi ve ters yüz sınıf yöntemine ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiş, üçüncü bölümde araştırmada kullanılan yöntem açıklanmış, dördüncü bölümde toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular yorumlanmış, beşinci bölümde ulaşılan sonuçlar alan yazındaki araştırmalarla mukayese edilmiştir. Son olarak ulaşılan sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Samimiyeti ve ilgisiyle bana her zaman rehberlik eden; bilgi, fikir ve deneyimlerini cömertçe paylaşan; her zaman özgün fikirler üreten; bilimsel ve yeni bakış açıları kazanmamda büyük etkisi olan; dinleme eğitimine yönelik araştırma yapmam konusunda beni destekleyen; araştırmamın her aşamasında düşünce ve bakış açısıyla yolumu açan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sayın Talat Aytan'a teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim, görüşleriyle ve bakış açısıyla bana her zaman rehber olan kıymetli hocam Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı'ya, kendilerinden ders alma bahtiyarlığına erdiğim kıymetli hocalarım Doç. Dr. Celile Eren Ökten'e, Doç. Dr. Muhammed Eyyüb Sallabaş'a, Doç. Dr. Bayram Baş'a, Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Karakuş'a teşekkürü borç bilirim.

Araştırmamın çeşitli aşamalarında görüş aldığım kıymetli hocalarım Doç. Dr. Salim Pilav'a, Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu'na, Doç. Dr. Mustafa Başaran'a teşekkürü borç bilirim. Araştırmanın teknoloji boyutunda destek aldığım, uygun programların seçilmesi ve metinlerin video hâline dönüştürülmesi sırasında sorularıma her zaman içtenlikle cevap veren saygıdeğer dostum Bayram Burak Erdemir'e teşekkürü borç bilirim. Tez süreci boyunca fikirlerini içtenlikle paylaşan Arş. Gör. Talha Götentürk'e ve desteğini esirgemeyen kıymetli arkadaşım Rıdvan Cevher'e teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni her zaman destekleyen, rahatça çalışabilmem için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan değerli eşim Elif Çalıcı'ya ve sevgili kızım Ayşe Öykü'ye çok teşekkür ederim. Duasını üzerimden hiçbir zaman eksik etmeyen annem Hanım Çalıcı'ya ve babam Ali Çalıcı'ya şükranlarımı sunarım.

İstanbul; Ocak, 2019

Mehmet Ali ÇALICI

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Dil, Ana Dili ve Öğretimi	7
2.2. Anlama	15
2.3. Dinleme/ İzleme Becerisi	17
2.4. Dinleme Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi	34
2.5. Dinlemenin Önemi	36
2.6. Dinleme Süreci	40
2.7. Dinleme Eğitimi	44
2.8. İletişimde Dinleme Becerisi	58
2.9. Dinleme Becerisinin Kültürümüzdeki Yeri	59

2.10. Dinleme/ İzleme Türleri	62
2.10.1. Katılımlı Dinleme/İzleme.....	63
2.10.2. Katılımsız Dinleme/İzleme	64
2.10.3. Not Alarak Dinleme/İzleme	64
2.10.4. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma) 65	
2.10.5. Yaratıcı Dinleme/İzleme	65
2.10.6. Seçici Dinleme/İzleme	65
2.10.7. Eleştirel Dinleme/İzleme.....	66
2.11. İlköğretim Programlarında Dinleme Becerisi	70
2.12. Dinleme Eğitimi, Teknolojik Gelişmeler ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA).....	74
2.13. Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme	85
2.14. Ters Yüz Sınıf Yöntemi	88
2.15. Ters Yüz Sınıf Yönteminin Olumlu ve Olumsuz Yanları.....	98
2.15.1. Ters Yüz Sınıf Yönteminin Olumlu Yanları.....	99
2.15.2. Ters Yüz Sınıf Yönteminin Olumsuz Yanları.....	100
2.16. İlgili Araştırmalar	102
2.16.1. Dinleme Becerisiyle İlgili Araştırmalar	102
2.16.2. Ters Yüz Sınıf Yöntemiyle İlgili Araştırmalar	115
3. YÖNTEM.....	122
3.1. Araştırma Deseni.....	122
3.2. Çalışma Grubu	128
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	130
3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi	131
3.3.1.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	131
3.3.1.2. Nicel Verilerin Analizi.....	131
3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	132

3.3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması	132
3.3.2.2. Nitel Verilerin Analizi.....	135
3.4. Deneysel Süreç Başlamadan Önce Yapılan Çalışmalar	135
3.4.1. Dinleme Metinlerinin Belirlenmesi	135
3.4.2. Dinleme Metinlerinin Video Hâline Getirilmesi ve EBA'ya Yüklenmesi	137
3.4.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	143
3.4.4. Ders Planlarının Oluşturulması	144
4. BULGULAR VE YORUM.....	146
4.1. Öğrencilerin Dinleme Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	146
4.2. Öğrencilerin Dinleme Eğitimi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	149
4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	150
4.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	151
4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	152
4.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Şiir Metni Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	153
4.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	153
4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	154
4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Öğrenci Günlüklerine Yönelik Bulgular.....	155
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	165
5.1. Sonuçlar	165

5.2. Öneriler	172
KAYNAKÇA	175
EKLER.....	193
Ek 1. Dinleme Metni Değerlendirme Formu	193
Ek 2. Dinleme Metinlerinin "Dinleme Metni Değerlendirme Formu"ndan Aldığı Ortalama Puanlar.....	194
Ek 3. Ön Test ve Son Testte Kullanılan Dinleme Metinleri	194
Ek 4. Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi.....	197
Ek 5. Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi	199
Ek 6. Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi.....	201
Ek 7. Uygulama Sürecinde Kullanılan Dinleme Metinleri	204
Ek 8. Deney Grubu Ders Planı 1	216
Ek 9. Deney Grubu Ders Planı 2	228
Ek 10. Deney Grubu Ders Planı 3	237
Ek 11. Deney Grubu Ders Planı 4.....	248
Ek 12. Deney Grubu Ders Planı 5.....	257
Ek 13. Deney Grubu Ders Planı 6.....	266
Ek 14. Deney Grubu Ders Planı 7.....	274
Ek 15. Deney Grubu Ders Planı 8.....	283
Ek 16. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu.....	295
Ek 18. Öğrenci Günlüğü	296
Ek 19. Deneysel Süreçte Yapılan Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar.....	297
ÖZ GEÇMİŞ.....	300

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Dinleme Türleri ve Kaynakları	68
Tablo 2: Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model	122
Tablo 3: Araştırmanın Deneysel Süreci	123
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunda Verilen Eğitim ve Deneysel Süreçte Kullanılan Metinler	123
Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları ve Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	129
Tablo 6: Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Dışında EBA'ya girebilme Durumu..	130
Tablo 7: Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Dışında EBA'ya Girmek için Kullandıkları Araçlar	130
Tablo 8: Görüşme Yapılan Öğrenciler ve Görüşme Süreleri	133
Tablo 9: Nitel Veri Toplanan Öğrenciler ve Veri Toplama Araçları	134
Tablo 10: Dinleme Metinleri ve Türleri	136
Tablo 11: Deneysel Süreçte Kullanılan Videolar ve Süreleri	138
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=28)	146
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=28)	148
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=28)	149
Tablo 15: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi (N=14)	150
Tablo 16: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi (N=14)	151
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=28)	152
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Şiir Metni Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=28)	153
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=28)....	153
Tablo 20: Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme Eğitimi Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=14)	154

Tablo 21: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Eğitimi Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=14) 155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: EBA İçerikler Modülünden Ses Bölümüne Giriş.....	79
Şekil 2: EBA Ders'e Giriş: Sınıf Seviyesi ve Ders Seçme.....	80
Şekil 3: EBA Ders 6. Sınıf Dinleme/İzleme İçerikleri	81
Şekil 4: Çalışmanın Gönderileceği Sınıf ve Şubelerin Seçimi	82
Şekil 5: Çalışmanın Öğrenci Erişimine Açık Olacağı Tarih ve Saatin Belirlenmesi	82
Şekil 6: Adı ve Dersi Yazılan Çalışmanın Öğrencilere Gönderilmesi	83
Şekil 7: Çalışma Takibi Sayfasının Görünümü	84
Şekil 8: Ters Yüz Sınıf Yönteminin Yapısı.....	92
Şekil 9: Geleneksel Eğitim ve Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması	94
Şekil 10: Geleneksel Eğitim ve Ters Yüz Sınıf Yöntemlerinde Sınıf İçi Zamanın Bloom'un Sınıflandırmasındaki Bilişsel Becerilerle Olan İlişkisi.....	96
Şekil 11: Öğrenciler için EBA'ya Giriş Ekranı.....	124
Şekil 12: Çalışma Takibi Bölümünün Öğrenci Çalışmalarının Kontrolü.....	126
Şekil 13: Raporlar Bölümünde Öğrenci Bazlı Çalışma Raporu Görüntüleme	127
Şekil 14: EBA'ya Yüklenen Sınıf İçi Etkinlik Videolarından Bazıları	128
Şekil 15: Adobe Premier Programında Video Hazırlama.....	138
Şekil 16: EBA Ders Modülünden İçerik Üretimi Alanına Giriş.....	140
Şekil 17: EBA'ya Yüklenecek Dosyanın Seçimi	140
Şekil 18: Dosya Seçildikten Sonra Oluşan Ekran Görüntüsü.....	141
Şekil 19: EBA'ya Yüklenecek Videonun Müfredata Eşlenmesi	141
Şekil 20: Videoya İlişkin Bilgilerin Girilmesi 1	142
Şekil 21: Videoya İlişkin Bilgilerin Girilmesi 2.....	142
Şekil 22: Videonun EBA'ya Kaydedilmesi	143
Şekil 23: İçerikler Bölümünün Görüntüsü.....	143
Şekil 24: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test Başarı Puanları Ortalamaları.....	147
Şekil 25: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortalama Son-Test Başarı Puanları	149

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
diğ.	: diğerleri
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
FLN	: Flipped Learning Network
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri

1. GİRİŞ

Teknoloji, günümüzde büyük bir hızla gelişmektedir. Bu gelişim insan hayatında büyük ve köklü değişimlerin oluşmasına imkân sağlamaktadır. Eğitim ortamlarını da etkileyen bu değişim, öğrenme-öğretme süreçlerinde de değişmelere ve öğrenme-öğretme sürecinin ortamdan ve zamandan bağımsızlaşmasına zemin hazırlamaktadır.

Günümüzde eğitim, okul ve sınıf ortamlarında ağırlıklı olarak geleneksel şekilde yapılmaktadır. Ancak öğrenciler için tek öğrenme ortamı okul ve sınıf değildir. Teknolojik gelişmeler, öğrencilerin sınıf içinde erişebildiği içeriklerin neredeyse tamamını sınıf dışında da erişilebilir kılmıştır. Öğrenme-öğretme süreci, günümüzde zamandan ve mekândan bağımsız yapılabilecek bir seviyeye ulaşmıştır.

Teknolojik gelişmeler, eğitimcileri yeni yöntem ve teknikler kullanmaya yönlendirmiş, bunun sonucunda da birçok teknoloji destekli uygulama ortaya çıkmıştır. Son dönemlerde bilinirliği ve kullanılabilirliği artan ters yüz sınıf yöntemi de bu uygulamalardan biridir. Geleneksel eğitim ortamlarını ters yüz eden bu yöntem, öğrencinin temel seviyedeki öğrenmeleri evde gerçekleştirmesini sağlaması, sınıf ortamında bir ders saatinin önemli bir kısmını dolduran, konunun öğretmen tarafından öğrencilere aktarılması yerine ise öğretmen gözetiminde, aktif, etkileşimli ve akran destekli etkinlik ve uygulamaların yapılmasını sağlaması yönüyle, öğrenme-öğretme süreci bakımından birçok avantajı bünyesinde barındırmaktadır.

Türkçe dersi bir beceri dersidir. Türkçe dersinin amacı, öğrencilerin dört temel dil becerisini -dinleme, konuşma, okuma, yazma- geliştirmek ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Dil becerileri eğitimi, bir süreç gerektirmektedir. Bu sürecin verimliliği ve etkililiği, öğrencinin süreçte üstlendiği rol ile yakından ilişkilidir. Öğrencinin aktif katıldığı ve hoşlanabileceği etkinlik ve uygulamalarla yapılandırılmış bir Türkçe dersi dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Öğrencilerin, öğretmen gözetiminde yeteri kadar uygulama yapması, süre kısıtlılığı sebebiyle çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bazı

uygulamalar öğrencilere ev ödevi olarak verilmektedir. Bu durumda öğrenciler ödevlerini öğretmen rehberliğinden uzak bir şekilde, tek başlarına yapmak zorunda kalmaktadır. Öğrenciler, öğretmene ihtiyaç duydukları bu anda, öğretmen rehberliğinden uzaktadır. Bu durum, öğrencilerin üst düzey bilişsel etkinliklerinin önündeki önemli engellerden biridir.

Dinleme becerisi, ilk edinilen ve diğer dil becerilerinin edinilmesinde ön koşul beceri olması sebebiyle çok önemlidir. Bu yüzden dinleme becerisi üzerinde önemle durulmalı ve bu beceriyi geliştirmek için yeterli zaman ayrılmalıdır. Dinleme etkinlik ve uygulamalarına, sınıf içinde daha çok zaman ayırabilmek için kullanılabilir yöntemlerden biri ters yüz sınıf yöntemidir. Dinleme metinlerini derse gelmeden önce dinleyen ve temel düzeyde bazı etkinlikleri yapan öğrenciler, sınıf içinde öğretmen rehberliğinde daha çok etkinlik ve uygulama yapma imkânı elde edebilecektir. Bu durumun dinleme becerisinin geliştirilmesi için uygun koşulların oluşmasını sağladığı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Dinleme becerisi, bireyin günlük hayatta en çok kullandığı dil becerisi olması sebebiyle önemlidir. Bununla beraber dinleme becerisi, diğer dil becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesinde ön koşuldur. Çünkü bireyin okula başlayıncaya kadar sahip olduğu tek alıcı dil becerisi dinlemedir ve dinleme yeni öğrenmelerin temelini teşkil eder. Ayrıca teknolojiye hızlı gelişimin insan hayatına etkileri, dinleme becerisini daha önemli bir konuma getirmektedir. Günlük hayatta sosyal medya, televizyon, radyo, bilgisayar vb. teknolojik araçlar aracılığıyla birey, çok yoğun bir bilgi akışı içine girmektedir. Bu bilgi akışını sağlayan birçok materyal dinleme/izlemeye yöneliktir. Bireyin bu bilgi akışı içinde doğru ve yararlı bilgiyi seçebilmesi, kendisine sunulan içeriklerin olumsuz etkilerinden korunabilmesi ancak etkili dinleme becerisiyle mümkündür. Bu itibarla dinleme becerisinin üzerinde önemle durmak ve bu beceriyi geliştirmek için günümüz şartlarının vazgeçilmez unsuru olan teknolojiye de faydalanmak gerekmektedir.

Ters yüz sınıf yöntemi, geleneksel eğitimi ters yüz eden bir yapıya sahiptir. Bu yöntemde öğrenci; dersin içeriğindeki temel bilgileri okul yerine evde öğrenir, geleneksel olarak okul çıkışı evde yaptığı ödevlerini ise sınıf ortamında öğretmen gözetiminde etkileşimli uygulamalar aracılığıyla yapar. Öğrencinin, evde temel

bilgileri kendi başına öğrenmesi sürecinde en önemli bileşenlerden biri teknolojidir. Öğrenci, öğretmen tarafından kendisine gönderilen içeriği bilgisayar, tablet veya akıllı telefon yardımıyla çevrim içi ortamda alır ve çalışır. Öğrenci, sınıfa temel bilgileri öğrenerek geldiği için öğretmenin temel bilgileri öğrencilere sunmak için kullandığı zaman, üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için etkinlik ve uygulamalara ayrılır. Yöntemin bu yapısı, ana dili eğitiminde dil becerilerin geliştirilmesinde fırsatlar sunmaktadır. Bu yöntemle, öğrencilerin günlük hayatta çok sık kullandığı bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar boş zaman geçirme aracı olmaktan çıkıp öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için etkili araçlara dönüşmektedir. Ayrıca dil becerilerinin geliştirilmesi bir süreçtir ve bu süreç uzun zaman gerektirir. Ters yüz sınıf yöntemi sınıf içi zamandan tasarruf edilmesini sağlayarak üst düzey etkinliklere ve uygulamalara daha çok zaman ayrılmasını ve öğrencilerin sınıf ortamında aktif öğrenmesini mümkün kılmaktadır. Böylece dil becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi için uygun zaman ve ortam sağlanmış olmaktadır.

Türkiye'de yapılan araştırmalar tarandığında dinleme becerisiyle ters yüz sınıf yönteminin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ters yüz sınıf yöntemine yönelik yapılan alan araştırması sonucunda, yöntemin dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılabileceği görülmüştür. Bu yüzden ters yüz sınıf yönteminin dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili olup olmayacağını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada " Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca öğrencilerin, yeni bir yöntem olan ters yüz sınıf yöntemine ve bu yöntemle verilen dinleme eğitimine yönelik görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Dinleme becerisinin, araştırmacılar ve öğretmenler tarafından yeteri kadar ilgi görmediği bilinmektedir. Bu yüzden dinleme, birçok araştırmacı tarafından "ihmal edilmiş" bir dil becerisi olarak nitelenmiştir. Oysa dinleme becerisi; üzerinde önemle durulması, nasıl geliştirileceği konusunda bolca araştırmalar yapılması gereken bir beceridir. Çünkü dinleme becerisi sadece bireysel anlamda değil toplumsal anlamda da çok önemli işlevlere sahip bir beceridir. Kişiler arası iletişim kopukluklarının ve anlaşmazlıkların en önemli sebeplerinden birinin dinleme yanlışlıkları olduğu bilinmektedir. Eğer birbirini anlayan, toplumsal kurallara saygılı ve huzurlu bir

toplum oluşturulmak isteniyorsa bireylerin dinleme becerilerini geliştirmek önemli bir amaç olarak önümüzde yer almalıdır.

Dinleme becerisi, günün neredeyse her anında kullanılan bir dil becerisidir. Bu yüzden dinleme becerisi eğitiminin de günlük hayatla ilişkili bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu da günlük hayatın vazgeçilmez bir unsuru hâline gelen teknoloji araçlarını dinleme eğitiminde kullanmayı gerektirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı; FATİH projesi ve EBA aracılığıyla eğitim ortamlarının teknoloji altyapısını artırmış, birçok öğrenciyi tabletle buluşturmuş, sınıflara akıllı tahtalar kurmuş ve sunduğu e-içeriklerle bu araçların etkili bir şekilde okullarda kullanılmasını amaçlamıştır. Bu imkânların genelde Türkçe eğitimi, özelde dinleme eğitimine yönelik farklı ve etkili uygulamalar yapmaya olanak sağladığı düşünülmektedir. Bu aşamada farklı ve yeni bir yöntem olarak karşımıza ters yüz sınıf yöntemi çıkmaktadır. Yöntem, teknolojiyle iç içe büyüyen yeni neslin doğasıyla uyumlu bir görünüm arz etmektedir.

Yapılan alan taraması sonucunda, ana dili eğitiminde ters yüz sınıf yöntemiyle dinleme becerisinin birlikte ele alındığı bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Yöntemin sınıf içinde, öğretmen gözetiminde üst düzey uygulamalara ve etkinliklere daha uzun zaman ayrılmasına ve öğrencilerin aktif öğrenmesine imkân tanınması dinleme eğitimi için bir fırsattır. Ayrıca yöntemin uygulanması için gerekli teknolojik araçların Türkiye şartlarında erişilebilir ve öğrenciler tarafından günlük hayatta aktif kullanılıyor olması yöntemin etkili bir şekilde kullanılabilmesine uygun zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın genelde Türkçe eğitimi, özelde ise dinleme becerisinin geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelere göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubu arasında dinlediğini anlama becerisi yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubu arasında ön test başarıları yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubu arasında Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi'ndeki başarıları yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubu arasında (Nineme Ninni) Başarı Testi'ndeki başarıları yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubu arasında Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi'ndeki başarıları yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin dinleme başarıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitimi verilen kontrol grubu öğrencilerinin dinleme başarıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemi ve bu yöntemle verilen dinleme eğitimi hakkındaki düşünceleri nelerdir?

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan yöntemin, araştırmanın amacına uygun olduğu,
2. Deney ve kontrol grubunun kontrol edilemeyen değişkenlerden araştırma süresince aynı oranda etkilendiği,
3. 8 haftalık araştırma süresinin (ön test - son test uygulamaları hariç) dinleme becerisini geliştirmek için yeterli olduğu,

4. Öğrencilerin başarı testlerini birikimleri doğrultusunda ve içtenlikle cevapladıkları,

5. Ders dışı zamanlarda deney ve kontrol gruplarının, araştırma kapsamında yapılan uygulamalar bakımında birbirlerinden etkilenmeyecekleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2017-2018 eğitim öğretim yılı Yalova ili Merkez ilçesi Elmalık Salim Delen Ortaokulu 6/A ve 6/B sınıfı öğrencileriyle,

2. 2015 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Sözlü İletişim" öğrenme alanı içinde yer alan dinleme becerisine yönelik kazanımlarla,

3. Dinleme eğitimiyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dinleme: "Dinleme, işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel faaliyetlerin bütünüdür." (Aytan, 2011, 9).

Ters yüz sınıf yöntemi: Öğrencilerin ders içeriğini sınıfa gelmeden teknolojik araçlar yardımıyla öğrendiği, sınıf içinde ise öğretmen rehberliğinde üst düzey öğrenme etkinliklerine katıldığı öğretim yöntemidir.

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Ders içeriğinin öğretmen tarafından sınıfta sunulduğu, üst düzey etkinliklerin ve uygulamaların ise öğrenciler tarafından öğretmen rehberliğinden uzak bir şekilde sınıf dışında yapıldığı öğretim yöntemidir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil, Ana Dili ve Öğretimi

Dil, insanoğlunun yaratılışından bu yana ürettiği, düşündüğü, hayalini kurduğu her şeyin bugüne ulaşmasını sağlayan araçtır. İnsanoğlunun bugün var olan birikiminin taşıyıcısıdır. Çünkü dil, üretmenin ve üretileni aktarmanın en gelişmiş yoludur.

Dil, TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban."(TDK, [01.10.2018]) şeklinde tanımlanmaktadır.

Banguoğlu (2015, 9) ise dili, "insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi" olarak tanımlamıştır. Bu sistem seslerin bir araya gelmesiyle oluşan hece, kelime ve cümlelerle anlam kazanır. Anlamın ortaya çıkması için seslerin bir sistem içinde bir araya gelmesi gerekir.

Vural ve Böler'e (2014, 21) göre ise dil, "güdüleri, duyguları, düşünceleri doğrudan ya da dolaylı olarak aktaran, ileten vasıta"dır."

Ergin (2013, 3) ise dili "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese" olarak tanımlamıştır.

Aksan (2015, 55) ise dili "düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge" olarak tanımlamıştır. Karakuş'a (2012) göre bu dizge, her toplumda farklı olmakla birlikte toplumların varlıklarını devam ettirebilmelerini sağlamaktadır.

Ungan'a (2013) göre dil, bir insanın iletişim için kullandığı anlaşma sistemidir. Dil, düşünceyi yansıtır ve toplumsal uzlaşma yoluyla anlaşılır kılınır. Bu toplumsal uzlaşma dilin bireyin değil toplumun mahsulü olduğunu da gösterir. Pilav ve Ünalın (2012) da dilin toplumsal boyutunu vurgulamış ve dili bir iletişim aracı olarak tanımlamıştır.

"Dil insana, ait olduğu gerçek dünyadan ayrı ve onun kanunlarına bağlı olmayan yapay bir dünya kurma ve tabiata tarihi katma imkn veren bir saymacalar sistemi ve ses-anlam ilişkisi bütünüyle nedensiz olan, seslerden örülü ortak eğretilmeler toplamıdır." (Karaağaç, 2009, 15).

"Dil; duygu, düşünce, dilek ve tasarımlarımızı başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemidir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012, 2).

Düşüncenin temelinde dil vardır. Dil evreni anlamının yoludur. Bu yolda dil ile evre/evren arasında karmaşık bir ilişkiler yumağı oluşur. Burada dil, evreni olgular, nesnelere ve bunların devinimleri olarak iki ana bölüme ayırır. Bunlar arasındaki ilişki ve kavramlaştırma dil sayesinde olur. Dil; olguları, nesnelere ve onların devinimlerini ifade ettikçe aradaki ilişki artar ve karmaşıklaşır. İnsan hayatı dilin kavramlaştırma olanağının üzerine kuruludur. Çünkü insan iletişim ihtiyacını dilin kavramlara karşılık gelen sözcükleri yardımıyla giderir. Dil; insanın bütün etkinliklerinde az veya çok etkilidir, bir şekilde sürece dâhil olur ve süreci etkiler (Oymak, 2012).

Dil yetisi beyinde oluşur. İnsanları bugüne değin var olan ve bundan sonra ortaya çıkabilecek her şeye yöneltebilecek güce sahiptir. Dil, kullanıcılarının uzlaşısına dayanan bir sistematik ve insana özgü bir yapı, değişme ve gelişme potansiyeli olan bir iletişim vasıtası ve kültür taşıyıcısıdır (Onan, 2013).

Dil yetisi, insanın oluşturduğu anlamlı sesler aracılığıyla iletişim kurma yeteneğidir. Dil yetisi bir yönüyle toplumsal bir yönüyle ise bireye bağlı bir olgudur. Bu yetinin toplumsal yanı dildir. Dil bir bildirişim aracıdır. Göstergelerin ses ve anlam boyutuyla oluşturduğu bir dizgedir. Bu göstergeler belli kurallar çerçevesinde bir araya gelir. Bu kurallar dilin konuşurları tarafından kuşaktan kuşağa aktarılarak yeni nesillere öğretilir. Bu kurallardan oluşan dizge dilin konuşurları tarafından toplumsal uzlaşıyı bozacak şekilde kullanılamaz. Anlaşılmak için konuşurların bu dizgeyi muhafaza etmesi gerekmektedir (Adalı, 2011).

Dilin farklı şekillerde birçok tanımı vardır. Bunun sebebi, dilin insanların canlılar arasında özel bir yer edinmesini sağlayan en değerli varlık olmasıdır (Yıldız ve diğ., 2013). Bu tanımların ortak noktası, dilin insanların duygu, düşünce ve meramlarını muhataplarına ileten araç olmasıdır. İnsan kendini en etkili ve güzel şekilde diliyle ifade eder. Bu ifade etme işi ise karşılıklı bir süreçtir. İletişim, dil ile en doğru ve kalıcı şekilde gerçekleşir. Demir ve Yılmaz'a (2012) göre dilin işlev açısından en önemli yönü iletişimi sağlamasıdır ancak Toklu'ya (2007) göre dilin sadece iletişim boyutunu ele almak dilin birçok vasfını ve görevini görmezden

gelmemize sebep olur. Dil yalnızca bir iletişim aracı değil aynı zamanda kültür aktarıcısı, toplumun dünyaya bakışını yönlendiren ve insanın duygu ve düşüncelerini yansıtmaya imkân veren önemli bir araç ve edebiyat sanatının ortaya çıkış nedenidir.

Demir ve Yılmaz (2012) dilin toplumun ihtiyaçlarına göre yeni ses, biçim, kelime ve söz dizimi üretebileceğini belirtmektedir. Dil aynı zamanda değişkenlik özelliğine de sahiptir. Farklı sebeplerle diller sürekli değişmekte ve o dille üretilen eski eserler o dilin konuşurları için gitgide daha anlaşılabilir hâle gelmektedir.

Bir anlaşma aracı olan dil, bir insana hayatının bütün dönemlerinde gereklidir. Bu gereklilik yalnızca bilme düzeyinde değil aynı zamanda kullanma düzeyindedir. Dilin etkili kullanılabilmesi için dil eğitiminin uygulamalı bir şekilde sunulması gerekmektedir (Yalçın, 2002).

Dil, bir bireyin bir kültüre aidiyetini sağlar. Birey dil aracılığıyla bir kültüre girer, onu yaşar ve gelecek nesillere yine dili aracılığıyla taşır (Yaşar, 2008). Bir kültüre ait olma, o kültürü sahiplenme temayülü insanları birbirine sıkı sıkıya bağlar. Bu bağların kuvvetlenmesi ve güçlü bir bütünlüğe kavuşması dil ile olur.

Millet olmanın ilk şartı dildir. Milli aidiyetin oluşması için dil ön koşuldur (Aytan, 2011). Bir toplumu birleştiren, bütünleştiren en önemli araç dildir. Bir toplum ancak dil yardımıyla millet olma hüviyetine kavuşabilir.

Günümüz dünyasının sunduğu bilimsel ve teknolojik gelişmeleri günlük hayatımızda etkili bir şekilde kullanmak, demokratik toplum yapısını ve çağın değerlerini anlamak ve yaşamak, kendisine sunulanları sunulduğu şekliyle değil de eleştirerek, sorgulayarak, araştırarak alan, bunları çözümleyen ve yeniden üreten bireyler yetiştirmek ancak etkin bir dil eğitimiyle mümkündür (Yaşar, 2008).

Özbay'a (2013) göre kültür aktarımını sağlamak dilin bir işlevidir. Dil öğretimi ile kültür öğretimi arasında koşutluk vardır. Dil toplumun olaylara ortak bir açıdan bakmasını sağlar, topluma bir düşünce çerçevesi sunar ve bunu kendi imkânlarıncaya yapar. Dil eğitimi, dilin imkânlarından bireyin en iyi şekilde yararlanmasını, daha iyi ve etkili düşünmesini, insanların bildirişimini ve kültürün kuşaklar arasında aktarılmasını sağlamak amacıyla yapılır. Onan'a (2013) göre dil eğitimi toplumsal devamlılığı sağlayacak bilgi akışını sağlar ve bu eğitimin nihai amacı insanlara işlevsel dil kullanma becerisini kazandırmaktır.

Ana dili, TDK Türkçe Sözlük'te "çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil"(TDK, [01.10.2018] şeklinde tanımlanmaktadır. "Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonrada ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 2015, 81). Ana dili, öncelikle anne, aile ve yakın çevreden edinilen, daha sonra toplumun daha geniş ve herhangi bir yolla ilişkili bulunulan kesimleri aracılığıyla geliştirilen, toplumun ürettiği aynı zamanda toplumun da üreticisi olan, karşılıklı etkileşim yoluyla hem kendini hem de toplumu geliştiren, bir topluluğa millet olma bilinci kazandıran dildir.

Her toplumun farklı bir ana dili vardır. Bu durum farklı toplumların farklı simgelerden oluşan iletişim sistemleri kullanmasından kaynaklanmaktadır. Bir toplum tarafından oluşturulan farklı iletişim sistemi o toplumun ana dilidir. Bu dil bireyin doğumuyla öncelikle aileden ve yakın çevreden edinilmeye başlanır. Ana dili edinim süreci doğal bir süreçtir. Bu doğal süreç bireyin okula başlamasıyla yerini ana dilini öğrenmeye bırakır. Çünkü bireyin okula başlamasıyla ana dili bireye kasıtlı olarak öğretilir (Cavkaytar, 2010).

Yıldız ve diğ. ne (2013) göre ana dili kavramı anne ile doğrudan ilişkili bir kelimedir. Annenin çocuğun büyüme ve yetişmesindeki başat rolü dil ediniminde de kendini göstermektedir. Ana dili, bir insanın yeni öğrenmelerinin temelinde olduğu için de bu kavramın kullanılması uygundur. Oruç (2016) kavramın anne ile ilgisine dayanarak "ana dili" kavramını kişinin annesinden öğrendiği dil olarak tanımlamıştır. Ayrıca kavramın aile ve yakın çevre ile ilgisine değinmiş ve ana dilinin kişinin ilk öğrendiği ve kendini en iyi şekilde ifade ettiği dil olduğunu belirtmiştir.

İnsan kendini en iyi biçimde ana diliyle ifade eder. Ana dilini edinen birey, duyuları aracılığıyla elde ettiği bilgileri ana dili vasıtasıyla düşünce olarak yansıtır (Özbay, 2013). Düşüncenin tezahürü için ana dili bilincine sahip olmak şarttır (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy, 2012). Bir toplumun gelişmesi ve çağdaşlaşmasını sağlamak, ifade ve düşünce gücünü geliştirmek ana dili eğitimiyle mümkündür (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bireyin kendini gerçekleştirme sürecini başarılı bir şekilde tamamlayabilmesi ve etkili iletişim kurabilmesi sağlam temellere dayanan bir ana dili eğitimi ile mümkündür (Cavkaytar, 2010). Ana dili öğretimi, bireylerin etkili anlatma becerilerini geliştirir. Ayrıca bireylerin düşünsel anlamda derinleşmelerini ve olgunlaşmalarını sağlar, kişiliklerini geliştirir (Açık Önkaş,

2010). Bu yüzden ana dili eğitimine önem verilmeli ve bu eğitim en doğru şekilde yapılmalıdır.

Bir insan, bebeklikten itibaren çevresini ve bu çevreyi oluşturan ilişkiler ağını ana dili yardımıyla alır ve ifadeye dönüştürür. Burada ana dili kişiye belli kategoriler sunar ve bu kategorilerin yönlendirmesiyle kişi kendi anlamlandırma sürecini yönetir. Ana dilinin imkânlarıyla elde edilen bu süreç, çevrenin de müdahalesiyle çeşitli zihniyetlerin oluşmasını sağlar. Bu zihniyetler ise insanların çeşitli kişilik ve kimlikler oluşturmalarını sağlar. Ana dili ve bu dilin öğrenildiği çevre insan kişiliğinin temelinde yer alır (Çavuşoğlu, 2006). Ana dili, bireyin bilgi ve beceri açısından gelişmesini sağladığı gibi topluma uyumunu da sağlamada, kişiliğinin oluşmasında ve oturmasında önemli görevler üstlenmektedir (Yaşar, 2008).

Ana dili örtük olarak edinilir. Örgün eğitimle birlikte örtük bilgiler açık bilgi hâline getirilir ve uzun bir süreçte öğretilmeye çalışılır. Bu eğitimde amaç çocuğun okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden hareketle yeni bilgiler edinmesini, beceri ve davranış geliştirmesini sağlamaktır (Onan, 2014). Ayrıca ana dili kullanma becerisinin geliştirilmesi bireyin yaşadığı çevre ile başarılı ilişkiler kurabilmesi için de elzemdir (Doğan, 2016). Kişi ana dilinin inceliklerine ve ifade zenginliklerine ne kadar hâkim olursa kendini o derece iyi ifade etme imkânı bulur.

Ana dili öğretiminin amacı yeni nesillere dillerini kullandırabilmektir. Ana dili eğitimi ailede başlar, çocuğun okul çağına gelmesiyle eğitim kurumlarında devam eder. Ana dili eğitimi sürecinde nasıl bir yol ve sistemin takip edileceği mühim bir konudur. Bu konudan öncelikle mesul kişiler öğretmenlerdir. Ana dili eğitimi konusunda bütün öğretmenlerin branş farkı gözetilmeksizin aynı duyarlılığı göstermesi gerekmektedir (Yıldız ve diğ., 2013).

Ana dili eğitiminin okul ile sınırlanamayacağı bilinmelidir. Öğrencinin çevresinin öğrenme sürecinde ne kadar önemli olduğu bilinmektedir. Bu yüzden öğrenci-çevre etkileşimi eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmaya çalışılmalıdır. Ana dili eğitimi yaşamla iç içe olmalı, eğitim ortamları zenginleştirilmeli ve öğrenciyi temele alan bir anlayışla ana dili eğitimi gerçekleştirilmelidir (Yıldız ve diğ., 2013). Ana dili eğitimi yapılırken eğitim bilim esasları gözetilmeli, hangi kademedede olursa olsun bu eğitimin önemi unutulmamalıdır. Ana dili eğitiminde eğitim bilimsel yöntemler, dil öğretme

yöntemleri ve Türkçenin edebî metinleri etkin bir şekilde kullanılmalıdır (Sinan, 2006).

İnsanın düşünme, hissetme, anlama ve anlatma faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi ana diline bağlıdır. Bu durum aynı zamanda ana dili öğretiminin önemini de açıklamaktadır. Hangi ders olursa olsun eğitim-öğretim süreci dile dayalı olarak yapılır. Öğretmenin içeriği öğrenciye sunması, öğrencinin bunları alması, anlamlandırması, sorular sorması, sorulan sorulara cevap vermesi hep dil kullanımına ihtiyaç olan süreçlerdir. Bir öğrencinin okul başarısı ile ana dilini kullanma becerisi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu yüzden sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulması ve gelecek nesillerin yetiştirilmesinde ana dili eğitimi çok önemli bir yere sahiptir (Calp, 2010).

Türkiye’de ana dili eğitimi dendiğinde anlaşılması gereken, Türkçenin öğretimidir. Çünkü ana dili öğretimi etkinlikleri Türkçe dersi kapsamında yapılmaktadır. Bireylerin ana dilinin inceliklerini öğrenmesi ve dil becerilerini geliştirmesi bakımından bu ders çok önemlidir (Cavkaytar, 2010).

Ana dili öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine dayanır. Birey öğrendiklerinin çoğunu dinleme ve okuma yoluyla öğrenir. Öğrendikleri ile duygu ve düşüncelerini ise konuşma ve yazma yoluyla iletir. Dinleme ve konuşma becerileri sözlü iken yazma ve okuma becerileri ise yazılıdır. Ayrıca dinleme ve okuma becerilerinde alıcı dil devreye girerken yazma ve konuşma esnasında aktarıcı dil devreye girer (Cavkaytar, 2010).

Aytan (2011, 4) ana dili dersinin amaçlarının okuduğunu noksansız ve metnin iletisini kaybetmeden anlama, kendini amacına uygun bir şekilde yazıyla ifade edebilme, dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde algılayabilme ve kendini sözle etkili bir şekilde ifade etme olduğunu belirtmiştir. Bu açıklamalardan ana dili dersinin amacının, dört temel dil becerisini amacına uygun ve etkili kullanma yetkinliğinin bireylere kazandırılması olduğu anlaşılmaktadır.

Ana dili eğitimi, dil ile ilgili bilgi ve kuralların aktarılmasından ziyade anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine odaklıdır. Anlama becerileri dinleme ve okuma, anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Bu beceriler birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu becerilerin öğretimi sırasında yapılan etkinlik ve uygulamalar yoluyla bu dört temel dil becerisinin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Bir insan ancak

ana dilini etkili kullanarak okuduklarını ve dinlediklerini eksiksiz anlayabilir ve duygu, düşünce veya isteklerini konuşma ve yazma yoluyla eksiksiz bir şekilde anlatabilir. Bu bağlamda Türkçe dersinin temel görevinin, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğunu söyleyebiliriz (Calp, 2010).

Türkçe dersinin amacı, öğrencilere ana dillerini en iyi şekilde kullanma becerisini kazandırmakla beraber toplumsal değerleri aktararak öğrencilerin toplumla uyumlu bir hayat yaşamalarını sağlamaktır. Türkçe dersi, öğrencilerin okuduğunu anlayan, söz dağarcığı zengin, iletişim becerileri gelişmiş, kendini doğru ve etkili ifade edebilen, düşünme becerileri gelişmiş bireyler olarak yetişmesini amaçlar (Yaşar, 2008).

Ana dili eğitiminde kullanılan metinlerin niteliği çok önemlidir. Türkçenin doğru ve özenli kullanıldığı metinlerle karşılaşan öğrenciler zamanla bu metinlerde kullanılan dile öyküneceklerdir. Bu yüzden öğrenciler ana dilinin anlatım gücünü ve güzelliğini en iyi şekilde temsil eden metinlerle buluşturulmalıdır. Bu durum öğrencilerin dil bilinci ve duyarlılığı kazanmaları bakımından da önemlidir. Dilin özensiz kullanıldığı ve çocuk gerçekliğinden uzak metinlerle öğretim yapılırsa öğrencilere dil sevgisi kazandırmak mümkün olmaz. Öğrencilere dil sevgisi kazandırma sürecinde yalnızca ders kitabındaki metinlerden değil sanatçılar tarafından çocuklara yönelik yazılan eserlerden de faydalanılmalıdır (Sever, Kaya, Aslan, 2006).

Türkçe dersinin amaçları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2017, 10) aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- "dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,

- millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması."

Bu amaçlar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018, 8) da aynı şekilde muhafaza edilmiştir.

Amaçlar incelendiğinde programların anlama ve anlatma becerileriyle değerler üzerine kurulduğu görülmektedir. Genel olarak özetlenecek olursa, Türkçe dersinin amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek ve millî, manevî ve evrensel değerleri öğrencilere kazandırmaktır. Burada değer aktarımı sürecinin de anlama ve anlatma becerilerine bağlı olduğu unutulmamalıdır.

Ana dili öğretiminin amaçları programlarda ve alan yazında açıkça ifade edilmiştir. Ancak bu amaçlara ulaşmak için çalışmalar yapılırken birçok sorunla karşılaşıldığı da bilinmektedir. Sever, Kaya ve Aslan (2006, 17-20) araştırma sonuçlarına ve öğrenci, öğretmen ve uzman görüşlerine dayanarak Türkçe öğretiminin sorunlarını şöyle özetlemiştir:

- "Dilsel becerilerin geliştirilmesinde bütünsellik anlayışının hayata geçirilmemesi,
- Türkçe öğretiminin bir bilgi dersi gibi algılanması; öğretimde, metinden kopuk, kuramsal ve soyut dil alıştırmaları yapılması,
- Dil becerilerinin kazandırılması sürecinde öğrencinin dil gelişim düzeyinin ve yetiştiği toplumsal çevrenin göz önünde bulundurulmaması,
- Türkçe öğretiminde yalnızca ders kitabına bağlı kalınması, öğretim ortamının değişik uyaranlarla zenginleştirilememesi,
- Öğretimde genellikle öğretici (didaktik) metinlere yer verilmesi, dersin duyarlılık kazandırma boyutuna yeterince yer verilmemesi."

Türkçe derslerinin amacına ulaşılabilmesi için bu sorunların üstesinden gelinmesi gerekmektedir. Bu sorunların çözümü öğretmen, veli, öğrenci, okul yönetimleri ve ilçe/il millî eğitim müdürlüklerinin ortaklaşa çabalarıyla gerçekleşebilir.

Türkçe dersinin amaçlarına ulaşabilmesinde önemli noktalardan biri de ortamdır. Türkçe dersi bir bilgi dersi değil, beceri dersidir. Bu yüzden öğrencilere temel dil becerilerini kullanabilecekleri ortamlar hazırlamak gerekir. Öğrenciler öğretim sürecinde uygun koşullarda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini yeterince kullanma ve tecrübe kazanma şansı yakalayabilmelidir. Öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerle öğrenciler sürece dâhil edilmeli ve etkin kılınmalıdır (Sever, Kaya ve Arslan, 2006). Bunun için Türkçe öğretiminde çağdaş yöntem ve

teknikler kullanılmalı, öğrencileri etkin kılacak etkinliklerle süreç şekillendirilmelidir. Bunun için de sınıf içinde öğrencilere daha çok zaman kalmasını sağlayacak yöntemlere ihtiyaç vardır. Ters yüz sınıf yöntemi sınıf içinde uygulama yapmaya daha çok zaman ayrılmasını sağlaması bakımından Türkçe derslerinde kullanılabilir bir yöntemdir. Bu yöntem, Türkçe derslerinin uygulamalı doğasını desteklemeye elverişli bir ortam sunması bakımından dikkate değerdir.

2.2. Anlama

Anlama; dinleme, okuma ve görme yoluyla elde edilen bilgilerin eski öğrenmelerle karşılaştırılmasından elde edilen yeni bilgidir. Anlama, öncelikle dinleme ve okuma yoluyla gerçekleşir. Okunan ve dinlenenlerdeki mesajın algılanması bir anlamadır. Bu algılama sonucunda alınan mesaj yorumlanır ve yapılandırılır (Calp, 2010). Anlamanın iki boyutu vardır: dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama. Dinlediğini anlama süreci duyma ile okuduğunu anlama süreci ise görme ile başlamakta ve bu iki süreç algılama ve dikkat ile devam etmektedir. İnsanın çevresine ve topluma uyumu, yeni öğrenmeler gerçekleştirmesi, kültürünü artırması anlama becerisinin geliştirilmesine bağlıdır (Aytan, 2011).

Çeşitli duyuların katılımıyla okunanların ve dinlenenlerin içerdiği iletinin algılanmasına anlama denir. Anlamada ön bilgiler önemlidir. Birikimlerimiz yeni karşılaştığımız bilgi ve metinlerin anlaşılmasında anahtar rol üstlenir. Anlama, basit ve mekanik bir süreç değildir, karmaşık bir görünüm arz eder. Anlama gerçekleştikten sonra yorumlama yapılabilir. Yorumlama yapmak dinleme ve okuma yoluyla alınanları kişinin kendisine mal etmesidir. Kişi yorumladığı bilgiyi yeniden üretmiştir, onlardan faydalanmıştır denebilir (Aktaş ve Gündüz, 2011).

Anlama, söylenenin veya okunanın doğru bir şekilde kavranması, herhangi bir yolla öğrenilenlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır. Bu becerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için birinci sınıfta okuma-yazmanın başarılı bir şekilde kavratılması ve öğrencilerin zevk alacakları okuma parçalarıyla buluşturulması gerekmektedir (Çelik, 2011).

Anlama hızı kişiden kişiye farklılık gösterir. Bunda kişinin ön bilgileri belirleyicidir. Bir insanın birikimi ne kadar çoksa okuduğunu veya dinlediğini anlaması o denli kolay ve hızlı olur. Bu nedenle okullarda anlama becerisine yönelik

yapılan çalışmalarda okumaya veya dinlemeye başlanmadan önce ön bilgileri harekete geçirmek, daha önce öğrenilenleri hatırlatmak veya konu hakkında ön bilgiler vermek yerinde olacaktır.

İnsanlar arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi, anlamının doğru bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır. İnsanlar duygu, düşünce ve hayallerini birbirine aktarırlar. İletişim esnasında bu aktarımların bütün boyutlarıyla, yanlışığa mahal verilmeden kavranmasına doğru anlama denir. Tam anlamak ise anlatılanları eksiksiz bir şekilde, bize sunulduğu oranda anlamaktır. Tam ve doğru anlamamanın gerçekleşmesi iyi bir ana dili eğitimiyle mümkündür (Calp, 2010).

Anlama hızı; konuya duyulan ilgiye, metin türüne, metnin sunulmuş şekline, metin yazarının ana dilini kullanma yetkinliğine, okuma veya dinleme amacı belirlenmesine bağlıdır. Çok okumak ve dikkatli bir gözlemci olmanın yanında geniş bir söz dağarcığına sahip olmanın öneminin anlama hızına etkisi yadsınamaz. Anlamamanın hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleşmesi için kişi her zaman zihnî bir uyanıklık içinde olmalıdır. Bunun için birey, mutlaka bir okuma veya dinleme amacı belirlemeli, anlatılanlar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmalı, metne yönelik sorularla süreci etkin hâle getirmelidir. Ayrıca kişi metnin planını da göz önünde bulundurmalı, konuya nasıl başlandığı, bilgilerin veya olayların nasıl sunulduğu ve sonuca bağlandığı üzerine dikkatle düşünmeli ve süreç içinde bunlara koştur olarak dinleme ve okuma amacını gözden geçirmelidir. Bunların yanında şahsi tecrübeler, görsel ve basılı yayınları takip etmek, bilgi ve kültürümüzü artıracak toplantı ve tartışmalara katılmak, metindeki ana düşünceyi özetlemek ve anlatılanlar üzerine tartışmak anlamayı geliştirir ve dolayısıyla anlama hızını artırır (Aktaş ve Gündüz, 2011). Eğitim-öğretim süreci planlanırken bu hususlar göz önünde bulundurulmalı, gerekli düzenlemeler yapılarak ve önlemler alınarak süreç öğrenciler için en faydalı olacak şekilde düzenlenmelidir.

Okullarımızda okuduğunu anlama becerisine büyük önem verildiği bilinmektedir. Bu durum olumlu karşılanmaktadır fakat günümüzde teknolojinin gelişmesiyle görsel ve işitsel araçlar günlük yaşamın her anına sızmış ve dinlediğini/izlediğini anlamamanın önemi de buna bağlı olarak artmıştır (Calp, 2010). Televizyon ve radyo yayınlarını ve sosyal medya aracılığıyla yapılan yayınları anlamak, bunlardan sonuç çıkarmak, eleştirmek, sorgulamak, karşılaştırmak,

çözümlemek, sentezlemek için dinlediğini/izlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir.

2.3. Dinleme/ İzleme Becerisi

Türkçe dersinin amacı dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma ise anlatma becerileridir. Bu beceriler birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bir beceride meydana gelen gelişme diğer becerilerin de gelişmesine katkı sağlar. Bu becerilerden günlük hayatta en çok kullanılanı dinlemedir.

Özbay'a (2005) göre diğer dil becerilerinin temelinde dinleme vardır. Çünkü bir çocuk ilkokula başlayıncaya kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme becerisini kullanabilmektedir. Ana dili edinimi sürecinde dinleme becerisi hayati öneme sahiptir. Dinleme becerisine gereken önemin verilmemesi diğer beceri alanlarının gelişimini olumsuz etkileyecektir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Tosunoğlu ve Demir (2014) 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda dinleme etkinliklerine yeteri kadar yer verilmediğini tespit etmiş ve dinleme becerisinin ihmal edilmesinin diğer beceri alanlarında gerilemeye sebep olacağını belirtmişlerdir. Arslan'a göre (2008) dinleme becerisi bireyi toplumsal hayata hazırlar ve okul çağına kadar bilgi edinme ve öğrenme sürecinde çok önemlidir. Öz'e (2011) göre çocuk öğrendiklerinin çoğunu dinleme yoluyla öğrenir, okumayı öğrendikten sonra da dinleme becerisi önemini kaybetmez çünkü iletişim anında dinleme sürekli kullanılır. İletişim sırasında insanların ses telleri aracılığıyla yaydığı seslerin alıcı tarafından fark edilmesiyle dinleme işlemi ve süreci başlamaktadır (Güneş, 2014, 80-81).

Dinleme becerisi iletişimin ve öğrenmenin temelindedir ve ilk edinilen anlama becerisidir. Dinleme becerisi doğal bir yolla elde edilir. Ancak bu dinleme becerisinin geliştirilemeyeceği anlamına gelmemektedir. Bireyin hayata hazırlanması ve hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirilebilmesi için dinleme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde okullarda en büyük sorumluluk Türkçe dersindedir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006).

Küçük yaşlarda yapılan eğitsel çalışmaların büyük çoğunluğu dinlemeye dayanır. Çocuk birçok şeyi dinlediği hikâye ve masallar aracılığıyla öğrenir. Ana

dilinin kelimelerinin doğru telaffuz edilmesinde de dinleme becerisi çok önemlidir. Çünkü çocuk bu kelimelerin nasıl telaffuz edileceğini dinleme yoluyla öğrenir (Yıldız ve diğ., 2013).

Öğrenmede çok önemli bir yeri olan dinleme becerisinin birçok tanımı yapılmıştır:

"Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir." (Demirel, 1999, 35).

"Dinleme; iletileri anlayabilme, uyarana tepkide bulunabilme etkinliğidir. Diğer bir deyişle dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir iletinin kavranmasıdır. Dinleme, duyulanın bilgiye dönüştürülmesidir." (Gürgen, 2008, 49).

"Dinleme, işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel faaliyetlerin bütünüdür. Yani işitilen bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle aktarılanları bütünleştirme ve zihinde yapılandırmasıdır. Bir başka ifadeyle dinleme, anlamayı gerçekleştiren bilgi ve beceriler bütünüdür." (Aytan, 2011, 9).

"Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir." (Özbay, 2013, 5).

"Dinleme, insanın kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin bütünüdür." (Yıldız ve diğ., 2013, 189).

"Dinleme, seslerin ve konuşmaların anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır." (Çelik, 2011, 11).

"Herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve olabilecekleri alıp saklamak için sesler/söylenenler üzerinde dikkati yoğunlaştırmaya dinleme denir." (Calp, 2010, 161).

"Dinleme, iletişim süreci içinde işitilenlerin anlamlandırılması, yorumlanması ve bunun sonucunda tepki geliştirilmesidir." (Erdem ve Erdem, 2015, 1133).

"Dinleme, duymanın / işitmenin profesyonelce, belli bir maksada yönelik olarak gerçekleştirilmesidir." (Çifçi, 2001, 168).

"Dinleme, sözel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir." (Keçik ve Uzun, 2004, 111).

"Dinleme konuşmaya veya sözlü uyarıcıya anlam verme, sonra uygun biçimde cevaplama"dır. (Maden ve Durukan, 2016, 1946).

"Dinleme, kişinin kulağına gelen birçok sestten birini kendi iradesi ile seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin tamamıdır." (Yalçın, 2002, 124).

"Dinleme; zihinsel bir çaba ve işitme organı ve beynin eş güdümsel çalışmasını gerektiren, iletişimin temel bileşenlerinden birini oluşturan, dinleyici tarafından özel bir çaba gerektiren ve sessel iletilerin zihinde anlamlandırılmasını sağlayan karmaşık bir süreçtir." (Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018, 23-24).

Görüldüğü gibi birçok farklı dinleme tanımı bulunmaktadır. Bu tanımların ortak unsurlar barındırdığı dikkati çekmektedir. Dinleme tanımlarındaki ortak unsurları Epçaçan (2013, 334) aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- "İletileri doğru bir şekilde anlama ve yorumlama çabası,
- Dilin dört temel işlevinden biri olma,
- Kişiler arası iletişim unsuru olma,
- Belirli bir amaç doğrultusunda yapılma,
- İnsanın seçme özgürlüğünün bir yansıması olma,
- İşitmeyi de içine alan bir etkinlik,
- Öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken bir dil becerisi olma,
- İnsan beyninin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirme,
- Çok farklı boyutları olan bir olgu olma,
- Karmaşık ve aktif bir süreci içermesi."

Bu ortak unsurlardan hareketle ise dinlemeyi şöyle tanımlamıştır:

"Dinleme, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir." (Epçaçan, 2013: 335).

Dinleme tanımları dinlemenin daha çok zihinsel boyutuna vurgu yapmaktadır. Dinlemenin fizyolojik bir boyutu da vardır ancak zihinsel boyutu daha ön plandadır. Ayrıca dinlemenin bir süreç olduğu ve bu sürecin birçok aşamadan oluştuğu belirtilmelidir (Demir, 2010).

Anlama, bireyin günlük hayatında karşılaştığı sözlü uyarıcılar arasında kurduğu bağlar sonucunda gerçekleşir (Emiroğlu ve Pınar, 2013, 771). Dinleme sırasında işitilenlerin anlaşılması sürecinde öncelikle işitilenlerden seçme yapılır, seçilenler işitme yorum merkezi adı verilen bir merkeze iletilir. Burada o seslerle ilgili toplanmış bilgilerle karşılaştırma yapılır ve beynimizdeki dinleme merkezi tarafından dinlenenlerin anlaşılması sağlanır (Yalçın, 2002).

Dinlenenlerin anlamlandırılması sırasında seslerin anlamlandırılmasından ziyade dinlenenlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi söz konusudur. Dinlenenler bütün olarak değerlendirildiğinde ve bütünü oluşturan bileşenler arasındaki bağlantılar fark edildiğinde dinleme etkili olur (Ungan, 2009).

Dinleme, anne karnında başlar ve aile ve çevrenin etkisiyle kademeli olarak gelişir. Ancak okul öncesinde yapılan dinleme çalışmaları sistemli değildir. Bu yüzden gerçek anlamda bir dinleme eğitiminden bahsedilemez. Bu süreçte dinlemenin gelişiminde çevre temel etkidir (Güneş, 2014).

Çocuk doğumdan itibaren çevresini kulağıyla algılar. Aile fertlerinin, eşyaların, hayvanların vb. seslerini fark eder. Bu fark ediş doğuştan gelen bir algılama olduğu için dinleme değil işitmedir. İşitme dinlemenin ön koşuludur. İşitme olmadan dinleme olmaz. Dinlemenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için işitmenin sorunsuz olması gerekmektedir (Yıldız ve diğ., 2013).

"İşitme biyolojik, fizyolojik bir süreçtir. Bir başka deyişle işitme, doğal ve ses dağılımsal (akustik) enerjinin iç kulakta elektrokimyasal enerjiye dönüştüğü bir süreçtir. Dinlemeyse doğal değil; bilişsel, psikolojik bir süreçtir." (Nas, 2003, 180). "Kişi işitmek istediğini seçemez ama dinlemek istediğini seçer, anlamlandırır ve tepkide bulunur." (Arslan, 2008, 78). Dinleme, işitmeyle başlar. Dinleme sürecinde dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemler devreye girmektedir. Ancak işitmede bu işlemler yer almaz. Bu yüzden dinleme amaçlı bir zihinsel etkinlikken işitme kendiliğinden meydana gelen bir durumdur (Çelik, 2011). Dinlemede amaç öğrenmek ve anlamaktır (Gürgen, 2008). "Dinleme işitmek değil işitilen seslerin anlamlandırılmasıdır." (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, 88). "Dinleme gelen seslerin, iletilerin kodaçımının yapılması ve anlamlandırılması ile ilişkili iken işitme sadece ses dalgalarının belli işitme düzenekleri ile beyne iletilmesinden ibarettir." (Yüksel, 2015, 125).

İşitilenlerin anlamlandırılabilmesi için alıcının sesleri tam olarak işitebilmesi, işitme ortamının uygun hâle getirilmesi, iletilmek istenen mesajın net olması, kullanılan dilin dinleyicinin seviyesine uygun olması ve konuşmacının vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmesi gerekmektedir (Özbay ve Çetin, 2011, 159)

Dinlemede işitme ön koşuldur ancak dinlemede etkili tek unsur işitme değildir. Dinlemede etkili olan unsurlardan biri de izlemedir. Dinlediğini anlamının

en iyi şekilde gerçekleşmesi için görme vazgeçilmez bir unsurdur (Yıldız ve diğ., 2013). Çünkü dinleme sırasında gönderici iletisini genellikle sadece sözlü olarak aktaramaz. Bu aşamada jest ve mimikler devreye girer. Dinlenenin tam ve doğru olarak anlaşılabilmesi için söylenenlerle birlikte beden ve yüz hareketlerinin de yorumlanması gerekir. Bu da izleme yoluyla mümkündür. Arslan'a (2008) göre insan işittiği sesin kaynağını görme eğilimi içindedir. Bu yüzden sınıftaki oturma düzeni öğrencilerin ve öğretmenin birbirlerini rahat bir şekilde görebileceği şekilde tertip edilmelidir. Ungan (2009) izlemeyi, konuşan kişiyi göz yardımı ile daha iyi anlama çabası olarak tanımlamıştır.

Dinleme becerisinin gelişimi ve eğitimi ailede başlar. Çocuk yaşamının ilk yıllarında en çok ailesiyle vakit geçirir. Bu yüzden anne babalar öncelikle iyi bir dinleyici olmalı ve çocuklarına örnek teşkil etmelidir. Çocuk, küçük yaşlarda birçok şeyi çevresini taklit ederek öğrenir (Calp, 2010). "Çocuk konuşmaya başladığında aile, çocuğun konuşmasını gözlerine bakarak dikkatlice dinlemelidir" (Gürgen, 2008, 56). Çocuklara masal anlatmak, ninni söylemek ve anlatılanlarla ilgili sorular sormak, tahmin çalışmaları yaptırmak vb. çalışmalar ailenin çocuğun dinleme becerisini geliştirmek için kullanabileceği etkinliklerdendir (Arıcı, 2016a). Ailesi ve yakın çevresi tarafından doğru ve ilgiyle dinlenen çocuklar doğru ve olumlu dinleme davranışları ve tutumu geliştirecektir.

Ailenin dinleme becerisinin gelişimi noktasında önemli görevlerinden biri de çocuklarına masal ve hikâye anlatmaktır. Çocuk özellikle okul öncesi dönemde masal ve hikâye dinlemekten hoşlanır. Anlatıcı çocuğun seviyesini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önde bulundurarak anlatacaklarına karar vermelidir. Ayrıca çocuklara anlatmak için seçilen metinlerin olay ağırlıklı olmasına dikkat edilmelidir. Bu etkinlik çocuğun dinleme becerisinin gelişmesini sağlar (Temizyürek, 2003).

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin önemine dikkat çeken Melanlıoğlu (2012a, 74) dinleme becerisinin geliştirilmesi için ailelere şu önerilerde bulunmaktadır:

- "Dinleme ile işitmenin aynı kavram olmadığı, çocuklara sezdirilmelidir.
- Çocuğun kendi dinleme sürecini fark etmesi sağlanmalıdır.
- Dinleme sürecinde çocuğun dikkat süresinin artırılması için hafızayı güçlendirecek oyunlar ya da etkinlikler düzenlenmelidir.
- Çocuğun "dinleme ilgisi" belirlenmeli ve ona yönelik dinleme materyalleri kullanılmalıdır.

- Çocuğa, dinlenen materyale yönelik sorular sorularak dinlemenin gerçekleşme düzeyi kontrol edilmelidir.
- Aile üyeleri, çocuğun sorduğu soruları cevapsız bırakmamalıdır.
- Anne ve baba, çocuğa etkin bir dinleme ya da dinleyici modeli sunmalıdır.
- Ninni, masal, vb. gibi okul öncesi dönemde ana dilin zevkini ve estetiğini çocuğa kazandıracak edebî türler dinleme materyali olarak kullanılmalıdır.
- Çocuk tiyatroları gibi dinleme/ izlemenin birlikte olacağı etkinliklerden yararlanılmalıdır.
- Aile eğitim programlarında genelde dil özelde ise dinleme becerilerine yönelik verilen eğitimin etkililiği konusunda çalışmalar yapılmalıdır."

Dinleme öğrenme alanı çeşitli alt alanları, boyutları, süreçleri, becerileri ve teknikleri bünyesinde barındırmaktadır. Dinleme öğrenme alanıyla ilgili çeşitli alt alanları, boyutları, süreçleri, becerileri ve teknikleri daha iyi açıklamak ve sistemli hâle getirmek için bunlar işlem, etkileşim, sözlü anlama boyutları altında incelenmektedir (Güneş, 2014). Güneş (2014) dinlemenin boyutlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

İşlem boyutu

Dinleme, fiziksel ve zihinsel işlemlerin yapıldığı karmaşık bir süreçtir. Dinleme sürecinde yapılan işlemler işitme, anlama ve zihinde yapılandırma olup bu işlemler art arda ve birbirini tamamlayacak şekilde gerçekleşmektedir (Güneş, 2014).

Dinleme süreci, işitme ile başlamaktadır. İşitmede ses; ses telleri, ses dalgaları ve kulak yardımıyla fiziksel olarak alınıp algılanmakta ve beyne iletilmektedir. Anlama aşamasında dikkati yoğunlaştırmak gerekmektedir. Çünkü dikkati yoğunlaştırmak dinlenenlerin anlamlandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu aşamada önemli olan diğer unsur ise dinleme amacının belirlenmesidir. Dinleme amacı, dikkatin yoğunlaştırılmasını kolaylaştıracaktır. Zihinde yapılandırma aşamasında ise bilgi ve düşünceler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmekte, ardından bireyin ön bilgileriyle bütünleştirilerek zihne yerleştirilmektedir (Güneş, 2014).

Etkileşim boyutu

Etkileşim boyutunda, bilgi ve düşüncelerin aktarılmasını sağlayan bütün unsurlar etkili olmaktadır. Etkileşimin fiziksel boyutunda, konuşmacı ve ortamlarla ilgili unsurlar etkili olur. Zihinsel etkileşimde ise dinleyici, konuşmacının bilgileriyle

kendi düşüncelerini karşılaştırır. Dinleyici ile konuşmacının düşüncelerinin uyumlu olması hâlinde, alınan bilgiler kolayca zihne yerleştirilir. Eğer bilgiler arasında bir uyumsuzluk varsa zihinsel çatışma meydana gelir. Dinleyici sorular, ek açıklamalar ve yaptığı değerlendirmeler yardımıyla çatışmayı çözer ve bilgileri zihninde yapılandırır (Güneş, 2014)

Anlama boyutu

Dinleme sürecinin en önemli boyutu anlama boyutudur. Anlama süreçsel ve etkileşimsel olarak gerçekleşmekte ve etkileşimsel boyutta dinleyicinin özellikleri, konuşmacının aktardıkları ve iletişim ortamı etkili olurken süreçsel boyutta ise dinleme sırasında bilgilerin alınması, işlenmesi ve yapılandırılması söz konusudur (Güneş, 2014).

Bireyin günlük hayatında dinlemenin çok önemli bir yeri vardır. Gün içinde çok sık başvurulan bir beceri olan dinleme becerisi üzerinde etkili olan birçok faktör vardır. Bu faktörleri bilmek, onları kontrol altına almak ve dinleme becerisini etkili kullanmak konusunda bireylere kolaylık sağlayacaktır.

Dinleme becerisi sosyal ve psikolojik faktörlerden çokça etkilenir. Bu faktörler dinlemenin niteliğini belirler. Alınan iletinin niteliği, iletiyi gönderenin davranışları, iletişim esnasında sesin kullanılma şekli, dinleyenin amacı dinleme sürecinde etkilidir. Özellikle yüz yüze iletişim esnasında konuşan ve dinleyenin özellikleri dinleme sürecinde belirleyici olmaktadır. Konuşanın beden dili ve ses tonu, içeriği sunuş şekli, dinleyenin sosyal, psikolojik ve zihinsel durumu ve geçmiş yaşantıları bu özelliklerden bazılarıdır (Çifçi, 2001). Özbay'a (2012) göre dinlemeyi daha karmaşık ve zor kılan faktörler çoğunlukla dinleyiciden kaynaklanmaktadır. Çünkü dinlemeyi etkileyen faktörlerin dinleme esnasında ortamdaki durumu ne olursa olsun dinleme sorumluluğu dinleyiciye aittir.

Dinlemenin önemli unsurlarından biri konuşmacıdır. Konuşmacı, duygu ve düşüncelerini sözlü olarak aktaran kişidir. Dinleyici ise konuşmacının söylediklerini veya bir sesi bir amaç doğrultusunda dinleyen kişidir. Konuşmacının konuşma hızı, telaffuzu, tonu ve vurgusu ile konuşma metninin kelime dağarcığı, dinleyiciyi ve dinleme sürecini etkiler. Ayrıca insanların kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmeleri de konuşmacıya bağlıdır. Eğer konuşmacı kelimeleri doğru bir şekilde

telaffuz ederse dinleyiciler de kelimenin telaffuzunu doğru bir şekilde öğrenirler (Yıldız ve diğ., 2013).

Konuşmacı, dinleyici kitlesinin özelliklerini iyi bilmeli ve konuşmasının her aşamasını dinleyici özelliklerine göre düzenlemelidir. Bu düzenleme içeriğin oluşturulması ve sunu şekline karar verilmesi, kıyafet tercihi, konuşmanın yapılacağı ortamın düzenlenmesi gibi dinleyiciyi etkileyebilecek her türlü unsuru kapsamaktadır (Ağca, 2001).

Yüz yüze iletişim esnasında konuşucu ve dinleyici karşılıklı etkileşim içindedir. Bu etkileşim sadece sözle sınırlı değildir. Konuşucu ve dinleyicinin sözel olmayan hareket, tavır ve davranışları dinlemeyi etkiler. Konuşan, dinleyenin tavır ve davranışlarından anlattıklarının anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ederek sürece yön verebilir. Dinleyen ise dinlediklerinin doğruluğunu, güvenilirliğini konuşanın tavır ve davranışlarıyla karşılaştırarak değerlendirme imkânı elde eder (Çifçi, 2001). Etkin dinlemenin gerçekleşebilmesi için dinleyicinin, konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat etmesi gerekir (İşeri, 2008). Yüz yüze iletişim esnasında sözlü olmayan her şey iletişim sürecine ve iletinin içeriğine dâhil olur. Konuşmacının beden dili ve tavırları iletisinin dinleyici tarafından anlaşılmasında ve kabul edilmesinde önemli rol oynar.

Dinlemeyi etkileyen faktörler, Calp (2010, 170-172) tarafından, "konuşmacı, dinleyici, konuşmanın içeriği, ortam" başlıkları altında aşağıdaki gibi incelenmiştir:

Konuşmacı

- Konuşmacının fizikî görünümü, davranışları ve giyimi dinleyici üzerinde etkili olabilir.
- Konuşma hızı dinlemeyi etkiler. Konuşmanın çok yavaş veya hızlı olması kafa karışıklığına yol açabilir.
- Konuşmacının ses tonu, vurgu ve duraklamaları ile jest ve mimikleri dinlemeyi etkiler.
- Konuşmacının üslûbu dinleme üzerinde etkilidir. Çünkü kelimeler, konuşmacının üslûbu içinde yeni anlamlara bürünür. Bundan dolayı konuşmacının üslûbunun anlaşılması, konunun anlaşılmasıyla eşdeğerdir.

Yukarıda sayılan konuşmacıya bağlı faktörler etkili kullanılmadığında dinlenenlerin anlaşılmasını olumsuz etkiler. Ancak bu durum iyi dinleyiciler için

geçerli değildir. İyi dinleyiciler, nasıl dinleyeceğini bilen ve her hâlde dinlediklerindeki fikirleri anlayabilen kişilerdir.

Dinleyici

Dinlemeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan en önemlisi ise dinleyicidir. Bu yüzden dinlenenlerin anlaşılabilmesi için dinleyicinin uyması gereken kurallar vardır: Dinleyici, dikkatini gelen mesaja odaklamalı, kişisel ilgilerinin dinlemesini engellemesine izin vermemelidir. Dinleyicinin konuşmacıya bakması da dinlemeyi olumlu etkiler.

Dinleyicinin konuya ilgi duymaması, önceki düşünceleri ve yaşantıları, sorulu anlatımlar, kişiyi kızdıran ifadeler, önyargılar, uygulama endişesi, önceden duymuş olmak vb. dinlemeyi olumsuz etkileyen, dinleyiciden kaynaklı faktörlerdir.

Konuşmanın içeriği

Konuşmanın içeriği dinlediğini anlama üzerinde etkilidir. Dinleyicinin anlamını bilmediği çok kelime varsa veya düşünceler iyi organize edilememişse yani belirsizse dinlenenlerin anlaşılması güçleşir. Konuşmacının uygun geçiş ifadeleri kullanması, önemli yerleri tekrarlaması, ana düşünceleri açıkça ifade etmesi ve sebepleri belirtmesi; dinleyicinin de bunlara dikkat etmesi daha başarılı bir dinleme gerçekleştirilmesini sağlar. Dinleyici bunlara dikkat ettiğinde konuşmacıyı daha iyi anlar ve öğrendiklerini daha kolay yapılandırır.

Ortam

Dinlemenin yapıldığı ortamdaki havalandırma, nem, ısı, gürültü durumu ile hava ve ses düzenlemesi, odanın döşenme şekli ve mimarisi, oturaklar ve dinleme zamanı dinlenenlerin anlaşılmasını etkiler. Bu faktörlerin dinlemeye uygun hâle getirilmesi dinleyicinin dikkatini dinlediklerine odaklamasını kolaylaştırır. Dinleme sırasında konuşmacının rahatça görülebileceği ve duyulabileceği bir yere oturması dikkatin toplanmasını ve dinlemeyi kolaylaştırır.

Çifçi (2011, 170-176) dinlemeyi etkileyen faktörleri "fizyolojik faktörler, fizikî faktörler, psikolojik faktörler, zihinsel faktörler, sosyal faktörler, öğretmen faktörü, verici (konuşmacı) faktörü, konu faktörü" başlıkları altında aşağıdaki gibi incelemiştir.

Fizyolojik faktörler

Öğrencilerin dinleyebilmeleri için öncelikle işitebilmeleri gerekmektedir. İşitmede sorun yaşayan öğrencilerin kulak muayenesi yaptırmaları gerekmektedir. Öğrencilerin işitme durumlarının öğretmen tarafından tespit edilmesi ve bilinmesi sınıftaki oturma düzeninin buna göre düzenlenmesi için de gereklidir. Dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin işitebilmesi gerekir.

Fiziki faktörler

Dinlemenin yapıldığı ortam, sesin kaynaktan alıcıya sağlıklı bir şekilde ulaşmasını sağlayacak özelliklere sahip olmalıdır. Dinleme ortamındaki oturma düzeni ve oturaklar konuşmacı ve dinleyici arasındaki iletişimi bozmayacak şekilde ayarlanmalıdır.

Psikolojik faktörler

Psikolojik faktörler, dinleyicinin dinlediklerini anlaması üzerinde en önemli etkiye sahip faktörlerdir. Dinleyicinin olumsuz ruh hâli etkili bir dinleme etkinliğinin önünde büyük bir engeldir. Burada sayılan bütün faktörler dinleyicinin psikolojik durumu üzerinde etkilidir. Bu yüzden bütün faktörler mümkün olduğunca kontrol altında tutulmalıdır. Öğrenciler dinlemeye motive edilmeli ve dinleme konusu seçilirken ve sunulurken dinleyicilerin ilgi ve ihtiyaçları önemsenmelidir.

Zihinsel faktörler

Dinleme yoğun bir zihinsel etkinliktir. Bu yüzden zihnin eğitilmesine, gelişmiş bir kelime servetine ve bağlamdan hareketle anlam çıkarma gücüne sahip olmak gerekmektedir. Dinlenenlerin hızlı bir şekilde kavranmasını, analizini ve değerlendirilmesini gerektiren tartışma vb. iletişim ortamlarında zihinsel faktörler ön plandadır.

Sosyal faktörler

Toplumsal kimliğimiz dinleme durumumuzu olumsuz etkileyebilir. Bunun temelinde toplumun bakış açısı ve önyargıları vardır. Bunların öğrenciler üzerinde olumsuz tesirlerini gidermek için çaba sarf edilmelidir. Öğrencilere etkili dinleme fırsatları sunulmalıdır.

Öğretmen faktörü

Dinleme becerisi açısından okul ortamındaki en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerin aktif dinlemelerini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerin ilgisini sürekli canlı tutmalı, öğrencileri motive etmeli, dinleme metinlerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak seçmeli, farklı materyallerle ortamı renklendirmelidir.

Verici (konuşmacı) faktörü

Dinlemenin başarılı olabilmesi için öncelikle konuşmanın başarılı olması gerekmektedir. Konuşmacının sesini ve beden dilini etkili kullanması, heyecanını kontrol etmesi, anlattıklarını etkileyici bir şekilde sunması dinlemenin niteliği üzerinde belirleyicidir. Eğer dinleme etkinliği görüntülü ve sesli bir araç yardımıyla yapılıyorsa bu aracın ses ve görüntü kalitesinin yüksek olması gerekir. Aksi hâlde etkili bir dinleme etkinliği gerçekleştirilemez.

Konu faktörü

Dinleme konusu belirlenirken hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler seviyelerinin çok üstünde ve altında kalan konulara çok fazla ilgi göstermezler. Bu sebeple seviyeye uygun konular seçilmesi dinleme eğitimi açısından isabetli olacaktır.

Gürgen (2008, 59-62) dinlemeyi olumsuz etkileyen tutum, davranış ve durumları aşağıdaki gibi incelemiştir:

- ❖ Ön yargılı dinleme
- ❖ Duygusal dinleme
- ❖ Dinleme alışkanlığı
- ❖ İşitme gücü
- ❖ Göz iletişimi
- ❖ Yüzdeki ifade
- ❖ Oturma şekli
- ❖ Konuşmacıyla dinleyici arasındaki uzaklık
- ❖ Aşırı hareketlilik

- ❖ Ortama yabancı olmak
- ❖ Gürültü
- ❖ Işık
- ❖ Isı
- ❖ Ortamın düzeni
- ❖ Konuşan kişiden kaynaklanan dinleme sorunları: konuşma hızı, aşırı ayrıntıya girilmesi, anlatım bozukluğu yapılması, konuşma sırasında sürekli öksürülmesi ve boğazın temizlenmesi, konuşmacının ağzının ve vücudunun kötü kokması.

Özby (2012, 158-174) dinlemeyi etkileyen faktörleri aşağıdaki gibi incelemiştir:

- ❖ Dinleyiciye bağlı faktörler
 - Zekâ durumu
 - İşitme durumu
 - Dinlemenin önemini bilme
 - Konuya ilgi duyma
 - Dikkat etme
 - Dinleme amacı
 - Dilin işleyişini bilme
- ❖ Öğretmene / konuşmacıya bağlı faktörler
 - Öğretmenin / konuşmacının konuyu sunma biçimi
 - Öğretmenin / konuşmacının duruşu, mimik ve jestleri
 - Öğretmenin / konuşmacının ses tonu
 - Öğretmenin / konuşmacının bilgi birikimi
 - Öğretmenin / konuşmacının dili kullanma becerisi
- ❖ Konuşmanın / dersin içeriği
- ❖ Dinleme ortamı

- ❖ Dinleme-anlama hızı
- ❖ Dinleme süresi

Emiroğlu (2013) tarafından Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmada, öğretmen adayları, dinleme sorunlarının % 58 oranında göndericiden (konuşma biçimi ve konuşma teknikleri, beden dili; ses, ton, vurgu; dilin kullanımı, göndericinin fiziksel durumu ve hareketleri, göndericinin bilgisi ve sunum becerisi), % 22 oranında alıcıdan (psikolojik nedenler, alıcının fiziksel yapısından kaynaklanan nedenler), % 21 oranında da diğer (konu, ortam) sorunlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Dinlemeyi olumsuz etkileyen bazı unsurlar Epçaçan'a (2013) göre şunlardır: metin okunmadan önce amaç oluşturulmaması, öğrencilerin hedeften haberdar edilmemesi, anlatımın tekdüze olması, konuşmacının kullandığı dil düzeyinin dinleyici kitlenin seviyesinin üstünde olması, öğrencilerin dinledikleri her şeyi not almaya çalışmaları ve kendi bireysel sorunlarına odaklanmaları.

Dinleme üzerinde etkili olan bir unsur da sosyo-ekonomik düzeydir. şahin (2011) 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalığı durumlarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin dinleme becerisi farkındalığının arttığı, sosyo-ekonomik düzey düştükçe ise öğrencilerin dinleme becerisi farkındalığı durumunun düştüğünü tespit etmiştir. Dinleme farkındalığı yüksek olan öğrencilerin dinlemede daha başarılı olacağı ifade edilebilir.

Kaygı, dinlemeyi etkileyen unsurlardandır. Dinlemenin her aşamasında etkili olabilecek dinleme kaygısı arttıkça öğrencinin dinleme etkinliklerine katılma isteği azalır. Öğretim programlarında ifade edilen dinleme amaçlarına ulaşabilmek için öğrencilerin kaygı düzeyleri tespit edilmeli ve dinleme kaygısı olan öğrencilerin bu kaygısından kurtulabilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin zor veya yeni bir dinleme durumuyla karşılaştığında kaygının ortaya çıktığı, dinlenenler duyulamadığında, yanlış anlamlandırıldığında ve yanlış çıkarımlarda bulunulduğunda kaygının arttığı bilinmelidir (Melanlıoğlu, 2013a).

Dinlemeyi olumsuz etkileyen durumlardan bahsedildiği gibi dinlemeyi etkili kılan durumlar olduğu da unutulmamalıdır. Urgan'a (2009) göre dinlemeyi etkili kılan unsurlar motivasyon, bireysel farklılıklar, dinleme amaçları, içerik, ön bilgi düzeyi ve katılımdır.

Motivasyon, öğrencinin dinlemeye istekli olması ve dinlediklerini anlamlandırabilmesi için kontrol altında tutulması gereken bir değişkendir. Dinleme motivasyonu düşük bir öğrenci dinlediklerini anlamlandırmakta güçlük çekecek, işittiklerinin fiziki boyutuyla ilgilenecektir (Ungan, 2009).

Bütün öğrencilerin birbirinin aynı olduğu homojen sınıflar kurmak pek mümkün olan bir durum değildir. Bu yüzden sınıflar farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşur. Bu öğrencilerin öğrenme şekilleri, kişilik yapıları birbirinden farklıdır. Bu farklılık eğitim öğretim sürecine de yansımakta ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları birbirinden ayrılmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin farklılıklarının farkına varmak ve dinleme sürecini şekillendirirken öğrenci özelliklerini dikkate almak bu süreci daha etkili kılacaktır (Ungan, 2009).

Dinlemeyi etkili kılacak bir diğer unsur ise dinleme amacıdır. Öğrencilerin dinleme amacı belirlemeleri ve bu amaca ulaşmak için etkili stratejiler kullanması dinleme becerisini olumlu etkileyecektir. İçeriğin sunuluş şekli de dinlemeyi etkili kılan unsurlardandır. Sistematik bir şekilde ve öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak sunulan içerik, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına da hitap ediyorsa öğrencilerin dikkatli bir şekilde dinleyecekleri açıktır. Bu durumda öğrencilerin ön bilgi düzeyleri de yeterliyse öğrenciler dinlenenleri kolayca anlamlandırabileceklerdir. Son olarak öğrencinin dinleme sürecine etkin katılımı dinlemenin etkili olması için elzemdir (Ungan, 2009).

Dinlemeyi olumsuz veya olumlu etkileme potansiyeline sahip birçok faktör vardır. Dinlemeyi olumsuz etkileyen faktörlerin kontrol altına alınmaması, olumlu etkileyebilecek faktörlerin ise etkili kullanılmaması zayıf veya başarısız şekilde nitelenebilecek dinleyiciler yetişmesine sebep olabilir.

Yönergeleri karıştırmak, iletilen düşünceleri olduğu gibi anlamayarak çarpıtmak, dinlediklerindeki önemsiz ayrıntılara takılmak, olayları yanlış yorumlamak, yetersiz notlar almak ve dinlediklerinin ana düşüncesini belirleyememek zayıf dinleyicilerin özellikleridir. Zayıf dinleyicilerin bu yetersizlikleri, nasıl dinleyeceklerini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Zayıf dinleyiciler nasıl dinleyeceklerini bilmediklerinden asıl dinlemeleri gereken odaktan uzaklaşır ve dikkatlerini dağıtacak konuşmacının kıyafeti, bulunulan yerin dekorasyonu, çevredekilerin davranışları vb. şeylere odaklanırlar. Bu durumda da

etkili bir dinleme gerçekleştiremezler (Calp, 2010). Zayıf dinleyicilerin başarısızlığının sebeplerinden biri de duruma uygun strateji belirleyememeleridir. Bu dinleyiciler genelde tek bir stratejiye sahiptirler ve dinleme amaçlarına uygun olmasa da hep bu stratejiyi kullanırlar Bu da onları başarısızlığa götürür (Akyol, 2014). Dinleme eğitimi verilerek zayıf dinleyicilerin etkili dinleyiciler olması sağlanabilir.

Yapılan çalışmalara göre birey dinlediği konunun önemli bir kısmını birkaç saat içinde unutmakta, dinlediklerinin sadece yüzde 20-25'i kadarını hatırlamaktadır. Etkili dinleme teknikleri kullanıldığında ise bu oran önemli ölçüde artırılmaktadır (Ünal, 2016). "Etkili dinleme, dinlemeye hazırlanmayı, dikkati konu üzerinde toplamayı ve dinleme amacının belirlenmiş olmasını gerektirir." (Demirel, 1999, 38), ayrıca daha hızlı ve kolay öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Gürgen, 2008).

Etkili dinleme, konuşmacı gibi dinleyicinin de aktif olduğu, anlatılanların tam ve doğru anlaşıldığı, dinleyicinin, konuşmacının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak dinlediği ve gerekli durumlarda konuşmacıya geri bildirimler vererek onu dinlediğini hissettirdiği, sürekli etkileşimin olduğu bir dinleme yöntemidir (Gürgen, 2008). Etkili dinleme, empatik bir dinleme ortamının oluşmasını sağlar (İşeri, 2008).

Etkili dinlemede dinleyici bilişsel, duyuşsal ve bedensel bazı davranışlar sergilemeli, her açıdan dinlemeye hazır olmalıdır. Dinleme sürecinin etkili olabilmesi için dinleyici ve konuşmacı arasında etkileşimin olması ve bu etkileşim sırasında dinleyicinin anlama, yorumlama, düşünce geliştirme gibi bilişsel; ilgi duyma, motive olma, istekli olma gibi duyuşsal ve beden hareketleriyle konuşmacıya dönüt verme gibi bedensel hareketlerde bulunması gerekmektedir (Ünal, 2016).

Etkili dinlemenin gerçekleşebilmesi için öncelikle dinleyicinin dinlediğinin farkına varması gerekmektedir. Ruhun, beden ve zihnen dinlemeye hazır olmak etkili dinleme için gereklidir. Dinleyici dinlemeye hazırlandıktan sonra artık etkili bir dinleme yapılabilir. Dinleyici dinleme esnasında çok dikkatli olmalı, konuşmacıyı takip etmeli, ana düşünce ve destekleyici düşünceleri fark etmeli ve yeniden yapılandırmalıdır. Bu aşamadan sonra dinleyici için konuşmacının düşüncelerini değerlendirme süreci başlar. Burada dinleyici kendine çeşitli sorular sorarak dinlediklerinin doğruluğunu, düşüncelerin nasıl ve hangi kanıtlarla desteklendiğini, konuşmada varılan sonucun anlatılanlarla uyuşup uyuşmadığını sorgulamalı ve

sonucu kendi düşünce ve bilgileriyle karşılaştırmalıdır. Konuşmacının düşünceleri değerlendirildikten sonra özgün ve anlaşılır bir şekilde notlar alınmalı ve alınmış notlar düzenlenmelidir (Calp, 2010). Etkili dinlemede dinleyici sürece fiziksel, psikolojik ve sözlü olarak katılmalıdır. Fiziksel katılımı dinleyicinin konuşmacıyla göz iletişimi kurması, konuşucuya kendisini dinlediği mesajı vermesi; psikolojik katılımı dinleyicinin konuşmacının sadece ne söylediği değil nasıl söylediği üzerine de düşünmesi, konuşmacının sözsüz davranışlarını da yorumlaması; sözlü katılımı ise dinleyicinin konuşmacıya anlamadığı yerlerde sorular sorması veya yeterince açıklanmayan, kapalı kalan noktalarda konuşmacıdan ek açıklamalar yapmasını istemesi söz konusudur (Ünal, 2016).

Ünal'a (2016, 70-71) göre etkili dinleme aktif bir süreçtir ve bu sürecin başarılı olmasında dinleme stratejilerinin önemli bir yeri vardır. Etkili dinleme stratejileri şunlardır:

1. Dinleme konusunda istekli olma
2. Önemli bilgiye işaret eden ipuçlarına dikkat etme
3. Tahmin etme
4. Not alma
5. Ön hazırlık yapma
6. Girişler ve sonuçlar
7. Tekrar
8. Geçiş ifadeleri ve bağlaçlar
9. Detaylı anlatma

Etkili dinleme becerisi gelişmiş öğrenci uzun süre dikkatle dersi dinleyebilir, dersin önemli noktalarının farkına varır ve bunları not alır, derse etkili bir şekilde katılır. Etkili dinleyen bir öğrenci dersi dinlediğini öğretmenine hissettirir. Bu da öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin gelişmesini sağlar (Ünal, 2016). Böylece etkili dinleyen bir öğrenci hem iletişim sürecinde hem de derslerinde başarılı olur.

Güçlü bir dinleyici olmak için dinleme alışkanlığımız ve şeklimiz üzerine düşünmemiz ve kendimizi bu konuda analiz etmemiz gerekir (Calp, 2010). Bu,

dinleme konusunda hatalarımızı ve eksiklerimizi görerek hatalarımızı düzeltmemizde ve eksiklerimizi gidermemizde bize yardımcı olur.

Etkili dinleyebilen bir dinleyici iyi bir dinleyicidir. İyi bir dinleyicide bulunması gereken özellikler Ağca (2001, 115- 118) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- "Dinlemeye her yönüyle hazır olma,
- Konuşulan konuya ilgi duyma, öğrenileceklerin değerli olduğuna inanma, bu bilgileri kullanacak konumda olma,
- Peşin fikirli olmama,
- Anlatılanlara karşılaştırmalı bir anlayışla yaklaşma,
- Konuşmacıya soru sorma yahut farklı bakış açılarının varlığını hatırlatma,
- Not alma, özetleme, kaynakları tespit etme."

Bu özellikler dinleme sırasında sergilenmesi gereken olumlu davranışların ne olduğu konusunda dinleyiciye yol gösterebileceği gibi dinleyici tarafından öz değerlendirme yapmak için de kullanılabilir.

Öğretmenler, öğrencinin etkin dinleme becerisini geliştirmek için öncelikle kendileri etkin bir dinleyici olarak öğrencilerine rol model olmalıdır. Yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde etkin dinleme ve dönüt tekniklerini yeteri kadar kullanmadığı ve çoğunun etkin dinleme konusunda tam ve doğru bilgiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır (Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014). Etkin dinleme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında en önemli görev Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Çünkü Türkçe öğretmenleri lisans eğitimi sırasında dinleme eğitimi dersi almaktadır. Bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt tekniklerini bilme ve bunları öğrencilerine etkili bir şekilde aktarma sorumluluğu vardır.

Temel düzeydeki dinleme becerisi kişinin ihtiyaçlarını karşılayamaz. Bu yüzden birey dinleme becerisini sürekli geliştirme çabası içinde olmalıdır. Bireyin tek başına çabası, dinleme becerisini istenen düzeyde geliştirmek için yeterli olmayabilir. Türkçe öğretmenlerinin öncelikle iyi bir dinleme eğitimi alması ve kendisini bu konuda geliştirmesi gerekir. Böylece öğrencilerinin dinleme becerisinin

geliştirilmesi sürecinde öğrencilere model olabilir ve onların dinleme konusunda yetişmelerini sağlayabilir (Aşılıoğlu, 2009).

Dinleme sadece sınıf ortamında gerçekleştirilen bir etkinlik değildir. Birey gün içinde birçok farklı ortamda ve şekilde dinlemek durumunda kalabilir. Bu durumlarda dikkat edilmesi gereken temel unsurlar ortaktır ancak bazı durumlarda farklı stratejiler kullanılarak daha etkili bir dinleme gerçekleştirilebilir. Dinlemeye hazırlanmak, dikkati yoğunlaştırmak, ses kaynağına rahatça duyulabilecek bir mesafede durmak vb. her dinleme durumunda dikkat edilmesi gereken hususlardır. Karşılıklı konuşmalarda muhatabımıza onu dinlediğimizi hissettirmek önemlidir. Eğer sınıfta dersi dinliyorsak not almak ve anlatılanların önemli noktalarını belirlemek ön plana çıkar. Verilen dinleme eğitimi, bireylere farklı dinleme ortamlarında hangi dinleme stratejilerini kullanmaları gerektiği bilgisini vermelidir.

2.4. Dinleme Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Dinleme ve konuşma becerilerinin birbirine sıkı sıkıya bağlı dil becerileri olduğu bilinmektedir. Doğuştan işitme özürü olanların konuşma becerisinin gelişmesi için işitme kusurlarının giderilmesi gerekmektedir. İşitme becerisini küçük yaşta kaybeden çocuklarda konuşma becerisinin gerilediği de bilinmektedir (Yalçın, 2002, 123). İşitme sorunu olan bir bireyin iyi konuşmacı olması beklenemez. Çünkü birey kelimelerin sesletimini dinleme yoluyla öğrenir. Kelimeleri doğru bir şekilde söyleyemeyen birinin konuşmadaki başarısı düşecektir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve yerinde kullanılmasının öğrenilmesi dinleme yoluyla gerçekleşir (Melanlıoğlu, 2013a).

Konuşma ve dinleme birbirinden ayrılmaz dil becerileridir. Dinlemenin olabilmesi için bir sese ihtiyaç vardır. Bu ses genellikle bir insan sesidir. İletişim esnasında ve tartışma, görüşme, sempozyum vb. sözlü anlatım etkinliklerinde dinleme ve konuşma yan yanadır (Yıldız ve diğ., 2013). İletişimin % 90'ı sözel olarak gerçekleşir (Emiroğlu, 2013). İletişim sürecinde konuşma ve dinleme becerileri birbirini tamamlayan becerilerdir (Emiroğlu ve Pınar, 2013) Ayrıca etkili dinleme becerisi edinmiş bir birey, dinlediklerini anlatırken konuşmacının kullandığı ifadelerden ve davranışlarından etkilenerek kendini daha güzel ifade etmeye gayret eder (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011). İyi bir konuşmacı olabilmek için geniş bir bilgi birikimine sahip olmak gerekmektedir. Bilgi birikimini artırmak için

kullanılabilecek en etkili yollardan biri ise dinlemedir. Kişi etkili dinleyerek bilgi birikimini artırabilir ve edindiği bilgileri konuşma esnasında kullanarak iyi bir konuşmacı olabilir (Okur ve Beyce, 2013).

Konuşma becerisi, dinleme becerisi belli bir olgunluğa ulaştıktan sonra gelişmeye başlar. Bu iki dil becerisi birbirini sürekli destekler. Birindeki gelişim diğerinin de gelişmesini sağlar. Dinleme sırasında konuşmacı ile dinleyici arasında etkileşim olması bu gelişimi destekler (Arslan, 2008).

Bir insanın dinleme ve konuşma becerisini geliştirebilmesi için etkili bir dinleme eğitime ihtiyaç vardır. Bu eğitimin küçük yaşlarda verilmesi dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için önemlidir (Erdem ve Erdem, 2015). "Dinleme alışkanlığı kazanmanın, bu beceriyi geliştirmenin konuşmaya etkileri büyüktür. İnsanın konuşma yeteneğini geliştirmesinin tek şartı iyi bir dinleyici olmaktır" (İşcan, 2015, 16). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için iyi bir dinleyici olmalarını sağlaması gerekmektedir (Uçgun, 2007).

Dinleme ve okuma becerileri birbirini etkileyen becerilerdir. Bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve okunan ve dinlenenlerin anlaşılabilmesi için bireyin söz varlığının yeterli olması gerekmektedir. Anlama becerisinin gelişiminde söz varlığının önemi büyüktür. Söz dağarcığının gelişimi dinlemeyle başlar. Okumanın öğrenilmesiyle söz dağarcığına okuma yoluyla da katkı başlar. Eğer birey dinleme yoluyla söz dağarcığını yeterince geliştirmemişse okuduklarını anlamakta zorluk çekecektir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Söz varlığının zengin olması hem dinleme hem de okuma becerisini olumlu etkileyecektir.

Dinleme ve okuma anlama becerileridir. Bu becerilerin benzer özellikleri olduğu bilinmektedir. Dinlemede olduğu gibi okumada da okunanlar anlama, kavrama, analiz ve sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme işlemlerinden geçirilebilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). "Okuma, yazılı sembolleri bilmek, onları anlamak ve açıklamaksa;"dinleme, söylenmiş sembolleri bilmek, onları anlamak ve yorumlamaktır" (Aldyab, 2017, 442). "Dinlemede ve okumada aynı dile ait ses ve harf sistemleri kullanılır. Sadece iletiyi beyne taşıyan fiziksel uyarıcılar farklıdır. Dinleme ses ve kulak, okuma ışık ve göz ortaklığında gerçekleşir" (Gündüz ve Şimşek, 2014, 25).

"Okumanın dinleme becerisinin gelişmesine katkısı yadsınmaz. Bireyler, aktif dinleyici niteliğini okuyarak kazanırlar. Okumayı hayat tarzı hâline getirmiş bireylerin aktif dinleme süreleri uzundur. Bu bireyler dinlediklerini analiz edip yorumlayarak daha iyi anlayabilirler ve anladıklarını günlük hayatta kullanabilirler" (Göçer, 2007, 29).

Yangın (2002, 44-45) okuma ve dinleme becerisi arasındaki ilişki konusunda iki farklı görüşün ileri sürüldüğünü belirtmektedir. Birinci görüşe göre "okuyucu dinlediğini anlamada o kadar beceri kazanmıştır ki az bir dikkat ve gayretle okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında hiçbir fark kalmaz. Okuyucu aynı zihinsel ve dilsel becerileri konuşma sürecinde de kullanır. Bu görüş ortak anlama süreci olarak adlandırılmaktadır." Bu görüş okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama süreçlerinin birbirine çok benzediğini ileri sürmektedir. Zayıf ve iyi okuyucular dinlediğini anlama becerisi bakımından karşılaştırıldığında zayıf okuyucuların dinlediğini anlamada başarısız, iyi okuyucuların ise dinlediğini anlamada başarılı olduğu görülmüştür. İkinci görüş ise "dinlediğini ve okuduğunu anlamının toplumdaki önemi, işlevi, uyarıcıların gelişi ve dil bilimi bakımından farklılıklar gösterdikleri için aynı süreçler" olmadığını ileri sürmektedir. Bu görüşe göre birey okuduğunu anlamada başarılı olsa bile dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama aynı şey değildir. Bu görüş "ikili anlama süreci" olarak adlandırılmaktadır.

Dinleme becerisi, yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli görevler üstlenir. Yazma becerisinin gelişmesi ve bireyin kendini yazı aracılığıyla etkili bir şekilde ifade edebilmesi söz varlığıyla yakından ilgilidir. Birey, ilk edinilen ve en çok kullanılan dil becerisi olması sebebiyle edindiği söz varlığının büyük çoğunluğunu dinleme yoluyla edinir. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin gelişmesinin dinleme becerisine bağlı olduğu ifade edilebilir.

Not tutma esnasında konuşma, dinleme ve yazma becerileri etkin olarak kullanılır. Dinleyici, konuşmacıyı anlamak için dikkatli bir şekilde dinlemeli ve dinlediklerinin kalıcılığını sağlamak için not tutmalıdır. Not tutma esnasında zihin daha etkin bir hâle geleceği için dinlenelerin anlaşılması da kolaylaşacaktır (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

2.5. Dinlemenin Önemi

Dinleme, çocuk dünyaya gelmeden anne karnında başlamakta ve ilk öğrenme kanalı olmaktadır. Doğumdan sonra çocuğun dinleme becerisi gelişmekte ve diğer dil becerilerinin kazanılmasına ve geliştirilmesine kaynaklık etmektedir. Dinlemenin

zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmede önemli bir işlevi vardır. Bu yüzden çocukların dinleme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesine özen gösterilmelidir (Güneş, 2014). Çocuğun bilişsel gelişimi ve dil gelişiminde dinlemenin önemli bir rolü vardır. Aynı zamanda öğrenme, öğrenilenlerin düzenlenmesi ve iletişim becerilerini geliştirme noktasında da dinlemenin önemli işlevleri vardır (Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016).

Dinleme iletişim ve öğrenme sürecinin vazgeçilmez unsurudur. Kaynak tarafından paylaşılan iletinin alıcı tarafından anlaşılması ve yeni öğrenme yaşantılarına dönüşmesi dinleme becerisiyle doğrudan ilişkilidir (Sever, 2004). İletişim kurmak, bilgi edinmek, edinilen bilgileri yorumlamak ve günlük hayatta kullanmak konusunda en önemli becerilerden biri dinlemedir (Epeçan, 2013). Öğrenmenin bir iletişim süreci olduğu göz önünde bulundurulduğunda etkili öğrenmenin gerçekleşmesinin etkili iletişime bağlı olduğu ifade edilebilir (Doğan, 2008) İletişim sürecinin en önemli unsurlarından birinin dinleme olduğu düşünüldüğünde dinlemenin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Dinleme, insanların günlük hayatlarının hemen her anında kullandıkları bir beceridir. Radyo dinlemek, televizyon seyretmek, tiyatro veya sinemaya gitmek, müzik dinlemek, telefonla konuşmak insan hayatının vazgeçilmezleri arasındadır ve bu etkinliklerin tamamında dinleme becerisi etkin olarak kullanılır. Bu etkinlikler sayesinde insanlar birçok yeni bilgi de edinirler (Yıldız ve diğ., 2013). İletişim teknolojisindeki gelişmeler dinleme becerisini günlük hayatta daha ön plana çıkarmıştır. Çünkü bireyler iletişim teknolojileri kanalıyla çok yoğun bilgi alışverişi içine girmektedir. Bireyin bu bilgiler içinden işlevsel olanları seçmesi, toplumsal hayata uyum sağlaması, edindiği bilgilerde yer alan yönlendirmelerin farkına varması ve doğru hareket tarzı belirlemesi açısından dinleme becerisine büyük görevler düşmektedir (Doğan, 2008). Teknolojik ve bilimsel gelişmeler bireyin dinlemesini gerektiren etkinliklerin çoğalmasını da beraberinde getirmiştir. Bu yüzden birey dinleme sırasında seçici ve eleştirel dinlemek mecburiyetinde kalmaktadır (Melanlıoğlu, 2012a).

Dinleme günlük hayatta bilgi alma, paylaşma, çevreyi anlama, kişisel gelişimi sağlama ve güç elde etmede kullanılır. Okullarda yapılan eğitsel çalışmaların temelinde de dinleme vardır. Ayrıca dinleme; müzik ve radyo dinleme, sinema ve film seyretme gibi etkinlikler esnasında eğlenmemizi sağlayan önemli bir araçtır

(Güneş, 2014). Dinlemenin amacı anlamaktır. Dinleme becerisi gelişmiş bir bireyin anlama gücü de gelişecektir. Bu da bireye hem okul hayatında hem de günlük hayatta başarılı olma imkânı sağlayacaktır.

Bir dinleme etkinliğinin başarılı olmasında konuşmacı önemli bir etkidir. Ancak dinlenenlerin anlamlandırılması dinleyicinin sorumluluğudur. Konuşmacının eksikleri ve hataları olsa da dinleyici anlatılanları anlama çabası içinde olmalı ve dinleme becerisini geliştirmek için çaba sarf etmelidir (Kantemir, 1997).

Toplumda yaşanan birçok önemli sorunun temelinde dinleme becerisinin etkin kullanılmaması yatmaktadır. Dinleme becerisi gelişmiş ve birbirini etkin dinleyen bireylerden oluşan bir toplumda sorunların azalacağını ifade etmek mümkündür. Özellikle toplumun yapı taşı olan aile içindeki iletişim durumu toplumun sıhhati açısından önemlidir. Anne babalar çocuklarını ilgili bir şekilde dinlemeli, çocuklarına karşı sen dili yerine ben dilini tercih etmelidir (Maden, 2013).

"Bildiklerimizin aşağı yukarı % 80'i dinleme yoluyla kazanılmaktadır." (Hunsaker, 1990'dan akt. Akyol, 2014, 1). Günlük hayatta ve ders işleme sürecinde en çok kullanılan dil becerisi dinlemedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). "Sözel iletişimin ağırlık kazandığı derslerde dinleyerek öğrenme daha da önem kazanmaktadır" (Nas, 2003, 179). Bu durum aslında bütün dersler için geçerlidir. Çünkü hangi ders olursa olsun, derslerin bir bölümünde öğretmen tarafından sözlü yönergeler mutlaka kullanılacaktır. Dersin bir bölümünde de olsa mutlaka anlatım yöntemine başvurulacaktır. Bu da dinleme becerisinin bütün derslerde yeni bilgiler edinme sürecinde önemli bir dil becerisi olduğunu göstermektedir. Çifçi (2001) de dinleme becerisinin önemine değinmekte ve dinleme becerisi gelişmemiş bir öğrencinin zihinsel kapasitesi zayıf olmasa bile öğrenim sürecinin verimsiz olacağını belirtmektedir. Sözel ileti göndericiden alıcıya gönderilir, alıcı bu iletiyi alır ve yeniden yapılandırır. Yani sözel iletinin anlaşılması dinlemeye bağlıdır ancak aile ve okul ortamında dinlemeye yeteri kadar önem verilmediği bilinmektedir (Gürgen, 2008). Bundan dolayı öğrencilerdeki başarısızlığın temel sebeplerinden birinin öğrencilerin etkili dinleme becerisine sahip olmamaları olduğu söylenebilir.

Günlük hayatta ve okulda dil becerilerinin ne oranda kullanıldığını ortaya koyan çalışmalar dinlemenin günlük hayatta ve okul hayatında ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Robertson (2008, 63) ilköğretim öğrencilerinin

zamanının % 57'sinin dinlemeyle geçtiğini ifade etmektedir. Doğan'ın (2014, 156) aktardığı çeşitli araştırma sonuçları ise şu şekildedir: Rankin (1930) dinlemeye % 42, konuşmaya % 32, okumaya %15, yazmaya % 11; Bird (1953) dinleme % 42, konuşma % 25, okuma %15, yazma % 18; Burley ve Allen (1995, 2) iletişim sürecinde dinlemeye % 40, konuşmaya % 35, okumaya % 16, yazmaya % 9 oranında zaman ayrıldığını belirtmektedirler.

Öğrencinin bir derste dinleme-izleme yoluyla öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı zaman ayırması gerekir. Öğrenci, derste dinleyerek konunun en önemli noktalarını o anda öğrenebilir, ders esnasında kullanılan görsel ve işitsel araçlar yardımıyla anlatılanların anlaşılması kolaylaşır, sınıf içindeki etkileşimli ortam öğrenmeyi kolaylaştırır (Demirel, 1999). Ancak öğrenci bireysel olarak çalıştığında ders içinde dinleme becerisinin bu getirilerinden yararlanamayacaktır.

Dinleme, günlük hayatta en çok kullanılan dil becerilerinden biridir. "İnsanlar bilgi edinmek, uygun yanıt vermek, eleştirip değerlendirmek için, dahası nezaket ve demokratik tutumun gereği olarak başkalarını can kulağıyla, etkin dinlemelidir." (Nas, 2003, 180).

Dinleme, insanın yeni bilgiler edinmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini sağlar. Ayrıca dinleme insanlar arasındaki iletişimi de kolaylaştırmaktadır (Çelik, 2011). Dinleme, bireyin düşünme kapasitesini, anlama düzeyini, sözlü ve yazılı ifade becerisini geliştirir ve öğrendiklerinden hareketle araştırmalar yapmasını sağlar (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011).

Robertson (2008, 30) dinlemenin bireye, kendine olan saygısını artırmak, dinleme yeteneğini geliştirmek, ilgilerini ve sözcük düzeyini tanımak ve genişletmek gibi faydalar sağlayacağını ifade etmektedir.

Ağca'ya (2001, 112-113) göre bir dinleyicinin dinleme amacı genel anlamda aşağıdaki gibidir:

- "Birtakım doğruları öğrenmek,
- Belirli bir konuda bilgi edinmek,
- Herhangi bir konuda durum değerlendirmesi yapmak,
- Bir görüşü bir heyecanı paylaşmak,
- Konuşmacıyı tanımak,
- Belli bir meseleyi birlikte çözmeye teklifinde bulunmak,

- Belirli bir konudaki sorularına cevap bulmak,
- Belirli bir istikamete yönelmek."

Gündüz ve Şimşek (2014, 19-20) tarafından "Niçin Dinlemeliyiz?" sorusuna cevap olarak paylaşılan aşağıdaki maddeler dinlemenin önemini gözler önüne sermektedir.

1. "Anlamak için
2. Paylaşmak için
3. Sorgulamak için
4. Ders çıkarmak için
5. Bir kez daha düşünmek için
6. Yorumlamak için
7. Çözümlemek için
8. Eleştirmek için
9. İnsanları mutlu kılmak için
10. Sevgimizi kanıtlamak için
11. Önemsemek ve önemsenmek için
12. Değer verdiğimizizi göstermek için
13. Özgeci olabilmek için
14. İyilik duygularımızı uyanık tutmak için
15. Yardımseverlik duygularımızı pekiştirmek için
16. Benmerkezcilikten uzaklaşmak için
17. Konuşmayı anlamlı kılmak için
18. Önyargılarımızı yıkmak için
19. Dinleme eğitimimizi tamamlamak için
20. Sohbet geleneğimizi sürdürmek için"

Bu maddelerden hareketle dinlemenin bireye bireysel, toplumsal ve kültürel boyutta birçok katkısının olduğu ifade edilebilir.

2.6. Dinleme Süreci

Dinleme süreci işitme ile başlamakta, dikkat yoğunlaştırılarak işitilenlerden gerekli olanlar seçilmektedir. Dikkatin yoğunlaştırılması dinleme sürecinin önemli bir aşamasıdır. Çünkü bu süreç dinleme sürecinin tamamını etkilemektedir. İşitilenlerin seçilmesi, işlenmesi, anlamlandırılmasında dikkatin yoğunlaştırılması belirleyici olmaktadır. Dinleme sürecinde dikkatin yoğunlaştırılmasıyla seçilen bilgi ve düşünceler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve işlenmektedir (Çelik, 2011, 12). Bu durum dinlenenlerin anlamlandırılması süreci olarak da ifade edilebilir.

Erdem ve Erdem (2015) dinleme becerisini içsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu süreç işitme ile başlamakta, dinlenenlere dikkatin yoğunlaştırılması ve ilgi duyulanların seçilmesiyle devam etmektedir. Ardından seçilen bilgi ve düşüncelerin çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilmesi, önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılmasıyla süreç sona erer.

Özbay (2005) dinleme sürecinin aşamalarını ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme, tepki / karşılık olarak belirtmiştir.

"Sesler ve ses grupları belirli bir anlam birimleriyle birlikte kulak aracılığı ile beyne gider. Beyin ses gruplarını algılar, anlar. Sesler burada yorumlanır. Önceki anlamlar ve yorumlar ile birlikte bir anlam bütünlüğü oluşur" (Yıldız ve diğ., 2013, 190).

Eğitim öğretim süreci öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirerek yeni beceriler ve alışkanlıklar kazanması üzerine kuruludur. Etkili öğrenmelerin gerçekleşmesinde ise en önemli unsurlardan biri dinlemedir. Ancak eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin en önemli sorunlarından birinin anlamama olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu sorunu aşabilmesi için onlara nasıl dinleyeceği, dinlediklerini anlama durumunu nasıl kontrol edeceği ve gerekli düzeltmeleri nasıl yapacağı ile dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler hakkında bilgi vermek gerekmektedir (Karakoç Öztürk, 2017).

Etkili dinlemenin gerçekleştirilebilmesi için dinlemek için hazırlık yapılmalı, dikkat dinlenecek konuya yoğunlaştırılmalı ve dinleme amacı belirlenmelidir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Dinleme sürecinde etkileşim önemli bir unsurdur. Çünkü dinleme; dinleyici, sözlü metin ve ortam etkileşimi ile gerçekleşmektedir ve bu etkileşim sözlü anlamının düzeyini belirlemektedir. Bu yüzden dinleme çalışmalarında etkileşime dikkat edilmeli ve öğrencilere dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkileşimi artıracak etkinlikler yaptırılmalıdır (Güneş, 2014, 80).

Demir Atalay ve Melanlıoğlu (2016, 1887) dinleme stratejilerini "öğrencinin dinlerken herhangi bir nedenle sürecin sekteye uğraması ya da sonlanması

durumunda dinleme sürecine yeniden dâhil olmak ve süreci devam ettirmek için bilinçli çaba göstermede kullandığı işlemler" olarak tanımlamıştır.

Güneş (2014, 96-97) dinleme süreçlerinde kullanılacak teknikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Dinleme Öncesi Aşama

Dinlemeyi planlama teknikleri

- a. Ön bilgileri harekete geçirme,
- b. Dinleme ortamını inceleme,
- c. Dinleme amacını belirleme,
- d. Konu başlığı, resimler vb.den hareketle konuşma içeriğini tahmin etme,
- e. Dinleme yöntemini ve biçimini belirleme,
- f. Bilgiyi zihinde tutma biçimlerini belirleme,
- g. Not alma biçimlerini belirleme,

2. Dinleme Aşaması

Anlama teknikleri

- a. Konuşma ve bilgiler arasında bağ kurma,
- b. Soruları belirleme,
- c. Açıklayıcı noktaları not alma,
- d. Sözel olmayan ipuçlarını gözleme (jestler, ifadeler, duruş vb.),
- e. Anlaşılmayan yerleri belirleme ve sorular sorma,
- f. Kendi kelimeleriyle konuşmanın bir özetini yapma,
- g. Yeni bir kelimenin anlamını belirlemek için konuşma bütününden yararlanma,

Bilgiyi yapılandırma teknikleri

- a. Konuşmanın konusunu belirleme,
- b. Konuşmacının hareket noktalarını belirleme,
- c. Ana düşünceyi belirleme,
- d. Yardımcı düşünceleri belirleme,
- e. Konuşmacının amacını yorumlama,
- f. Aktarılan bilgileri düzenleme,
- g. Bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihinde düzenleme,
- h. Konuşma biçimini belirleme,
- i. Anahtar kelimeleri ve kavramları belirleme,
- j. Karşılaştırmaları ve örnekleri inceleme,
- k. Bir soruna önerilen çözüm yollarını ya da bir olayın nedenlerini inceleme,
- l. Önerileri inceleme,
- m. Hayal ve gerçekleri belirleme,
- n. Olaylarla düşünceleri ayırma,
- o. Birincil ve ikincil bilgileri ayırma,

- p. Konuşmanın mantıksal düzenini tanıma,
- q. Konuşmada olayların oluş düzenini tanıma,

Bilgiyi düzenleme teknikleri

- a. Grafikler, tablolar, kavram şemaları vb. biçimlerde bilgiyi düzenleme,
- b. Konuşmayı özetleme,
- c. Konuyu şemalarla ifade etme,

3. Dinleme Sonrası Aşama

Konuşmayı değerlendirme teknikleri

- a. Konuşmada verilen bilgileri değerlendirme,
- b. Sunu biçimi ve içeriğini değerlendirme,
- c. Nedenleri, kaynağını ve bakış açılarını değerlendirme,
- d. Sözel ve sözel olmayan ipuçlarını değerlendirme,
- e. Anlamı değerlendirme,
- f. Dinleme amacına ulaşma durumunu değerlendirme.

Dinleme sürecinde kullanılacak birçok teknik vardır. Bu teknikler burada sıralananlarla sınırlı değildir. Bu tekniklere eklemeler yapılabilir. Öğretmenin görevi, öğrencilere bu teknikleri kullanma alışkanlığı kazandırmaktır (Güneş, 2014).

Ünal'a (2016) göre ise dinleme öncesinde öğretmen öğrencilerin dinlenecek konuda hazırlık yapmasını sağlayabilir. Bunun için öğrencilere ödevler verebilir, öğrencilerden çeşitli materyaller getirmelerini isteyebilir, öğretmenin kendisi de gerekli materyalleri hazırlar. Öğretmen sınıfta tartışma ortamı oluşturarak ve öğrencilere söz hakkı vererek öğrencilerin ön bilgilerini ve hazır bulunuşluklarını artırır ve öğrencilerden fiziksel olarak da dinlemeye hazırlanmalarını ister. Dinleme sırasında ise öğretmen dinleme sürecini başlatır. Gerekli yerlerde dinlemeyi durdurarak öğrencilere sorular sorar, öğrencilerden konuşmacının sözsüz davranışlarını da yorumlamalarını ve tahminlerde bulunmalarını, varsa öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılmasını ister. Dinleme sonrasında ise öğretmen öğrencilere dinlenen konu ile ilgili sorular sorar, öğrencilerden konu ile ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini, konuyu özetlemelerini, konu ile ilgili görüşlerini mantıksal sıra içinde anlatmalarını, çıkarımlar yapmalarını, ana fikri ve yardımcı fikirleri belirlemelerini eğer bir olay anlatılmışsa bu olayı dramatize etmelerini isteyebilir.

Güneş (2014, 98-100) dinleme sürecini üç aşamada incelemiştir. Bunlar; dinleme öncesi aşama, dinleme aşaması ve dinleme sonrası aşamadır. **Dinleme öncesi aşamada** öncelikle dinlemeye hazırlık yapılır. Bu hazırlık önemli oranda

zihinsel hazırlıktır. Bu aşamada ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları yaptırılır. **Dinleme aşamasında** ise dinlediklerini anlama, bilgiyi zihinde yapılandırma ve uygulama aşamaları yer almaktadır. **Dinleme sonrası aşamada** ise değerlendirme çalışmaları yer almaktadır. Bu aşamada konuşmanın içeriği, konuşma biçimi, dinleme amacına ulaşıp ulaşılamadığı vb. değerlendirilir.

Birçok farklı araştırmacı tarafından dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenlerin neler olduğu belirtilmiş ve kullanılabilir farklı strateji, yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur. Bunları öğrencilere ezberletmek yerine dinleme sırasında nasıl kullanacaklarının öğretilmesi gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2012b). Dinleme stratejilerini dinleme sürecinde etkili bir şekilde kullanan dinleyicilerin yetiştirilmesi uygulamalı çalışmalarla mümkündür. Dinlemeye yönelik istendik davranışların, öğrencilerde dinleme alışkanlığına dönüşmesi için öğrencilere dinleme stratejilerini kullanma, bunların faydasını görme imkânı sağlamak ve bu stratejileri kullanmaya yönelik istek uyandırıcı etkinlikler planlamak gerekmektedir.

2.7. Dinleme Eğitimi

Ana dili eğitiminde amaç, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Anlama boyutunda öğrencilere dinleme ve okuma eğitimi verilmektedir. Okuma becerisi çocuk okula başladıktan sonra edinilen bir beceridir. Dinleme becerisi ise doğuştan getirilir. Dinleme becerisi ana dili edinimi sürecinde ve öğrenmede ilk kullanılan beceridir. Bu bakımdan dinleme becerisinin önemi yadsınamaz ancak Türkçe derslerinde en çok ihmal edilen dil becerisinin dinleme becerisi olduğu da bilinmektedir (Yıldız ve diğ., 2013). Doğan (2014) dinleme becerisinin ihmal edilmesinin sebebi olarak birçok öğretmenin dinleme becerisinin doğal olarak geliştiğine inanmasını ve bunun sonucu olarak dinlemeyi öğretmek için çalışmaya gerek olmadığını, bazı öğretmenlerin dinlemenin öğretilmeyeceğini, öğretilse bile değerlendirilemeyeceğini, bazı öğretmenlerin de müfredatın yoğunluğundan şikâyetle dinlemeye ayıracak zaman olmadığını düşünmesini saymaktadır. Dinleme becerisinin eğitimi okuma, konuşma ve yazma becerilerinin eğitimine göre daha az önemsenmektedir. Bu durumun sebebi dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşünülmesidir (Göçer, 2007).

Kardaş, Çetinkaya ve Kaya (2018) son yıllarda dinleme becerisine yönelik çalışmaların nitelik ve nicelik bakımından arttığını belirtmektedir. Son yıllarda dinleme becerisi araştırmacıların dikkatini daha çok çekiyor olmasına rağmen diğer dil becerileri ile özellikle de okuma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların çokluğu karşısında dinlemenin önemine binaen hak ettiği değeri görmediği söylenebilir (Doğan ve Özçakmak, 2014). Bu durum sadece dinleme becerisinin araştırılması noktasında değil dinleme eğitimi noktasında da kendisini hissettirmektedir. Türkel (2012) öğrencilerin, ilköğretim sürecinde dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bütüncül ve dizgesel bir eğitim almadıklarını ifade etmektedir. Kardaş, Çetinkaya ve Kaya (2018) etkili dinleyen ve dinlediklerini anlayarak doğru tepkilerde bulunan bireyler yetiştirmek için öncelikle okul öncesi, sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarına etkili bir dinleme eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Dinleme becerisini geliştirmek için öğrencilere sistemli bir dinleme eğitimi verilmelidir (Yalçın, 2002). Yapılan çalışmalar yoluyla olumlu ve olumsuz dinleme alışkanlıkları belirlenmiş, öğrencileri olumsuz dinleme alışkanlıklarından korumak için neler yapılması gerektiği belirlenmiş, olumlu dinleme alışkanlıkları kazandırmak için yapılması gerekenler ise programlar aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur (Emiroğlu, 2013).

Dinleme eğitiminin amaçları Demirel (2009, 36-37) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

1. "Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için dinleyebilme,
2. Konuşulana, 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 televizyonlardan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,
6. Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
7. Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,
8. Dinlediklerini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olabilme,
9. Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme,
10. Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme,
11. Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirme."

Güneş (2014) ise dinleme öğretiminin amaçlarını öğrencilerin dil becerilerini, iletişim becerilerini, öğrenme ve anlama becerilerini, zihinsel becerilerini, sosyal becerilerini ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek olarak ifade etmiştir.

İlköğretimi bitiren bir öğrencinin dikkatle ve anlatılanları doğru ve tam anlayacak şekilde, görgü kurallarını da gözeterek dinlemesi ilköğretimde verilen dinleme eğitiminin amacıdır. Ayrıca ilköğretim okullarında öğrencilerin arasında dinleme gücü bakımından büyük farklılıklar vardır. Verilen dinleme eğitimiyle öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek ve öğrenciler arasında seviye farkını en aza indirmek esastır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005).

Dinleme dikkat gerektiren bir süreçtir ancak öğrencilerin dikkat süreleri çeşitli sebeplere bağlı olarak azdır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme dikkatlerini en üst seviyeye çıkaracak etkinlikler yapılmalı, öğrencilerin dikkatleri dağıldığı anda başvurulacak çeşitli etkinliklerle dikkatleri toplanmalıdır (Yıldız ve diğ., 2013). Demirel (1999), öğrencilerin dinleme sürelerinin birinci sınıfta 3-5 dakika, 2 ile 3. sınıflarda 5-10 dakika, 4-5. sınıflarda 15-20 dakika, 6-8. sınıflarda 30-40 dakika olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin dinlediklerine dikkatlerini yoğunlaştırma seviyeleri ders süresince hep aynı düzeyde değildir, bu durum ders boyunca inişli çıkışlı bir seyir izler (Gürgen, 2008). Görsel medya araçlarının yaygınlaşması neticesinde yukarıda ön görülen dinleme sürelerinin azaldığını da belirtmekte fayda vardır. Öğrencinin dinlemeye başlamadan önce dinleme amacına ve yöntemine karar vermesi, dinleme sürecini kontrol etmesini ve dikkatini yoğunlaştırmasını kolaylaştırır. Böylece öğrencinin dinlediklerini anlaması, yorumlaması ve yeniden yapılandırması kolaylaşır (Çelik, 2011).

Demirel ve Şahinel'e (2006, 72-73) göre dinleme öğretiminden beklenenler şöyledir:

"Öğrenciler;

1. Konuşulanı, okunanı ve söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam olarak anlamalı,
2. Konuşanın sözünü kesmeden, söz alarak görgü kurallarına uygun ve hoşgörüyü dinlemeli,
3. Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olmalı,
4. Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçmeli,
5. Soru sormalı ve açıklama yapmalı,
6. Metnin konusunu tahmin etmek amacıyla metnin başlığından, görsellerinden, anahtar kelimelerinden yararlanmalı,

7. İlgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak dinlemeli,
8. Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinlemeli,
9. Şiir ve müzik dinletilerine katılmalı,
10. Grup konuşma ve tartışmalarına katılmalı,
11. Haber, sunu, belgesel vb. bilgi edinmek için dinlemeli ve izlemeli,
12. Sesleri ayırt etmeli,
13. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin etmeli,
14. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri, öznel ve nesnel yargıları, gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt etmeli,
15. Sebep-sonuç ilişkilerini kurmalı,
16. Dinlediği şiirin ana duygusunu, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemeli,
17. Çıkarımlar yapmalı,
18. Karşılaştırmalar yapmalı,
19. Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırmalı,
20. Dinlediklerini özetlemeli,
21. Dinlediklerinde ortaya konan sorunları belirleyerek onlara çözümler bulmalı,
22. Dinlediklerini başkalarına anlatarak paylaşmalı,
23. Dinlediklerinde hikâye unsurlarını belirlemeli,
24. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermelidir."

Okullarda verilen dinleme eğitiminin beklentileri karşılayabilmesi için dinleme öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluğu yükseltilmeli, öğrencilerin dikkatlerini dinlenecek konuya odaklamaları sağlanmalı ve etkili dinlemenin gerçekleşebilmesi öğretmenin dinleme sürecinin her aşamasında rehberlik etmesi gerekmektedir (Ungan, 2009). Arıcı ve Kır (2017) tarafından yapılan araştırmada dinleme öncesinde fiziksel ve zihinsel hazırlık çalışmalarının yapıldığı deney grubunun dinleme başarısının dinlemeye hazırlık çalışmalarının yapılmadığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda dinlemeye hazırlık çalışmalarının dersi eğlenceli hâle getirdiği ve öğrencileri güdülediği de belirtilmiştir.

Dinleme eğitimi yoluyla öğrencilerin zihinsel becerileri geliştirilmelidir. Ancak Girmen ve Bayrak (2013) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim Türkçe derslerinde verilen dinleme eğitiminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme noktasında aksadığı, özellikle sorgulama, karşılaştırma ve problem çözme becerileri noktasında sorunlar yaşandığı ve dinleme eğitiminin öğrencilerin bütün zihinsel becerilerini aynı oranda geliştirmediği belirlenmiştir. Bu bakımdan dinleme

eğitiminde kullanılan etkinliklerin, metinlerin ve eğitim sürecinin gözden geçirilmesi ve niteliğinin sorgulanması gerektiği ifade edilmiştir.

Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için dinleme eğitimine küçük yaşlarda başlanmalı, öğretmen öğrencilerin ilgisini çekecek öyküler okuyarak, tartışma ve dramatizasyon etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde dinlemeye yatkınlık oluşturmalıdır. Dinleme eğitimi için okulun olanaklarından en üst seviyede yararlanılmalı, öğrencilere dinleme zevk ve alışkanlığı kazandıracak müzik ve konferans dinleme, film ve piyes izleme gibi etkinliklerle eğitim öğretim süreci ilgi çekici hâle getirilmeli ve modern ve teknolojik araç gereçler dinleme eğitiminde işe koşulmalıdır (Demirel, 1999). Nas (2014) ise dinleme becerisini geliştirmek için oyunlaştırma etkinliklerine yer verilmesini önermektedir.

Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmanın ilk adımı, çevredeki seslere öğrencilerin dikkatini çekmektir. Öncelikle öğrencilerde dinleme merakı oluşturulmalı, öğretmen iyi bir dinleyici olup öğrencilere örnek teşkil etmelidir (Öz, 2011). Dinleme becerisini geliştirmek için sınıf içerisinde öğretmen tarafından planlı ve düzenli etkinlikler yapılmalıdır. En azından haftada bir ders saati dinleme becerisine ayrılmalıdır (Yıldız ve diğ. 2013). Kardeş, Çetinkaya ve Kaya (2018) etkili dinleme eğitiminin verilebilmesi için etkinliklerin etkili yöntem ve tekniklerle desteklenerek uygulanması gerektiğini belirtmektedir.

Dinleme eğitiminde öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmen öncelikle iyi bir dinleyici olarak öğrencilerine örnek olmalıdır. Dinleme becerisine mutlaka zaman ayırmalı ve öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağılabileceğini göz önünde bulundurarak önlemler almalıdır. Öğretmen dinleme derslerinde öncelikle işlenecek konuyu sezdirmeli, görsel-işitsel araç ve gereçler yardımıyla süreci ilgi çekici kılmalı, ders işleme sürecinde öğrencilerin söz varlığını geliştirici çalışmalara mutlaka yer vermelidir. Metin dinlenirken öğrencilerin dikkat sürelerini göz önünde bulundurmalı, öğrencilerin dikkatini konu üzerinde toplamalıdır. Öğretmen öğrencilere not tutma alışkanlığı kazandırmalı ve özet çalışmalarına derste yer vermelidir. Ayrıca öğretmen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için sorular sorabilir, tahmin çalışmaları yaptırabilir, metnin başlığını söylemeyip öğrenciler tarafından bulunmasını isteyebilir, ana duygu veya düşüncüyü buldurabilir, varsa öğrencilerden konuyla ilgili farklı görüşlerini ifade etmelerini isteyebilir (Gürgen, 2008). Ayrıca öğretmen öğrencileri iyi bir dinleyici olmaları için motive

etmeli ve desteklemelidir (Ungan, 2009). Öğretmenin dinleme eğitimi sırasında bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için iyi bir dinleyici olması gerekmektedir. Ancak Tabak (2013) tarafından 376 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yapılan çalışmada öğretmen adaylarının önemli bir kısmının (180 öğretmen adayı) pasif dinleme, üç öğretmen adayının ise tarafsız dinleme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durukan ve Maden (2011a) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının %48,4'ünün pasif dinleme, %16,4'ünün ise tarafsız dinleme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ürün Karahan (2016) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun pasif dinleyici olduğu, katılımcı dinleyici sayısının çok az olduğu ve aktif dinleyici stiline sahip öğretmen adayının ise bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Pasif ve tarafsız dinleme Maden ve Durukan (2011a, 105) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

"Pasif dinleme / dinleyici: Karşısındaki kişi konuşmasını tamamlamış gibi durur. Konuşma eylemine dikkat etmez. Konuşmacı-dinleyici ilişkisini kurmaz. Nadiren söz alır ve konuşur.

Tarafsız dinleme / dinleyici: Konuşma esnasında alıcı konumunda değildir. Konuşma sürecinde ilgisiz ve dikkatsizdir. Sıkılgan ve huzursuz tavırlar sergiler. Doğrudan göz teması kurmaktan kaçınır. Konuşmanın içeriğine dikkat etmez."

Pasif ve tarafsız dinleme etkili bir dinleme şekli değildir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilere verecekleri dinleme eğitimi açısından düşündürücüdür. Ancak Ateş ve Ercan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin çoğunun katılımcı dinleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dinleme eğitimi açısından olumlu bir durumdur.

Öğrencilere verilen dinleme eğitiminin başarılı olması ve güçlü dinleyiciler yetiştirebilmesi için dinleme kuralları öğrencilere öğretilmelidir. Calp'e (2010) göre dinleme kuralları öğretilirken bir seferde çok fazla kural öğretmemeye dikkat edilmelidir. Ayrıca kural öğrencilere öğretildikten sonra bu kurala neden uyulması gerektiği öğrencilere çeşitli yöntemlerle kavratılmalı ve kuralların nasıl uygulanacağı konusunda öğrencilere rehberlik edilmelidir.

Dinleme kuralları, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006, 13) "dinleme/izleme kurallarını uygulama" amacı altında aşağıdaki şekilde kazanım olarak ifade edilmiştir.

"1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.

2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.

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

4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır."

Yıldız ve diğ.ne (2013) göre öğrencilere temel dinleme becerileri kazandırılırken dikkat edilmesi gerekenler aşağıdaki gibidir:

- ❖ Dinlemeye başlamadan önce sınıf ortamı sağlıklı bir dinlemeye uygun hâle getirilmelidir. Sınıf tenefüslerde havalandırılmalı, dinleme sırasında ise dışarıdan gelebilecek dikkat dağıtacak sesleri engellemek için kapalı tutulmalıdır. Sınıfın ısı ve ışık durumu dinlemeye başlanmadan önce dinlemeye uygun hâle getirilmelidir.
- ❖ Öğrencilere etkili dinleyebilmek için nasıl oturmaları gerektiği öğretilmeli ve dinleme sırasında uygun şekilde oturmaları sağlanmalıdır.
- ❖ Dinlemeye başlanmadan önce öğrenciler dinlemeye güdülenmelidir.
- ❖ Dinleme derslerinde çeşitli oyun ve etkinlikler kullanılmalıdır.
- ❖ Öğrencilerin önyargılardan uzak dinlemeleri sağlanmalı, öğrencilere dinlemenin önemi ve her konuşmacıdan yeni şeyler öğrenilebileceği anlatılmalıdır.
- ❖ Öğretmen, öğrencilere dinleme sırasında konuşmacının görüşlerini nasıl yapılandırıldığını, nasıl örnekler verdiğini, vermek istediği mesajın ne olduğunu belirlemelerini istemeli ve bunu bir alışkanlık hâline getirmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin dinledikleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir.
- ❖ Öğrencilere dinlenen konuşmanın ana fikri ve yardımcı fikirleri buldurulmalıdır.
- ❖ Öğrencilere dinlerken not alma becerisi kazandırılmalıdır.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005, 46-47) dinleme çalışmalarının verimli olabilmesi için bazı koşullara uyulması gerektiğini belirtmiştir. Bu koşullar şunlardır:

- ❖ "Derslikte öğrenciler birbirini göreceğ biçimde oturmalıdır.
- ❖ İşitme sorunu ya da özürlü olan çocuklar ön sıralarda oturmalıdır.
- ❖ Öğretmen, ders anlatırken ya da soru sorarken çocukların kendisini rahatça görebilecekleri bir yerde durmalıdır.

- ❖ Dinlemeye ağırlık verilen çalışmalar, öğrencilerin yorgun olmadıkları bir zamanda yapılmalıdır.
- ❖ Dinleme çalışmaları sırasında derslik içinde tam bir sessizlik sağlanmalıdır."

Öz'e (2011) göre iyi bir dinleme için öncelikle dinleyicinin ilgisi çekilmeli, bilgilenmek ve zevk almak gibi bir dinleme amacı belirlemesine rehberlik edilmeli, psikolojik ve bedensel açıdan dinlemeye hazırlanmalı, dinleme ortamı ses, ışık, ısı gibi yönlerden dinlemeye uygun hâle getirilmelidir.

İyi bir dinleme gerçekleştirebilmek için bazı ilkelere uyulması gerekmektedir. Bu ilkelerden ilki amaç belirlemektir. Dinleme amacı belirlemek, dinleyiciyi konu dışına çıkmaktan ve gereksiz ayrıntılarla uğraşmaktan kurtarır, dinleyicinin dikkatinin dağılmasını engeller. Dinlemenin amacına ulaşabilmesi için dinleyicinin dinleme amacına ulaşma isteği taşıması gerekir. Dinlemenin amacına ulaşabilmesi için konuşmada dile getirilen düşünceler doğru bir şekilde tespit edilmeli, yorumlanmalı ve değerlendirilmelidir. Değerlendirme sonucunda düşüncenin doğruluğu, güvenilirliği, kanıtlanabilirliği hakkında bir yargıya varılır. Bu da ancak eleştirel dinleme yoluyla gerçekleştirilebilir. Bir diğer dinleme ilkesi ise tahmin ederek dinlemedir. Tahmin ederek dinleme, dinleyicinin dalmasını engeller ve dinleme süresince dikkatini canlı tutmasına yardımcı olur. İnsan dinlediklerinin önemli bir bölümünü bir süre sonra unuttur. Dinlenenlerin unutulmasını engellemek için dinleme sırasında not alınmalıdır. Dinlenenlerin kalıcılığını sağlaması bakımından not almanın öğrencilerin başarısını artıracacağı açıktır (Gürgen, 2008). Çerçi ve Derman (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretici metinlerin ana düşünce, ileti ve konusuna yönelik aldıkları notların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Tabak ve Karadüz (2016) Türkçe öğretmeni adaylarına farklı not alma tekniklerinin öğretilmesini önermekte ve uygulama çalışmaları yaptırılarak farklı not alma tekniklerini uygulama yeterliliği kazandırılabilirliğini ifade etmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarına farklı not alma yöntem ve stratejilerinin öğretilmesi öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerine dinleme sırasında etkili not alma becerileri kazandırabilmesi bakımından önemlidir.

Dinleme becerisini geliştirmek için çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerin ne olduğunun ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğrencilere öğretilmesi dinleme çalışmalarının verimini artıracaktır. Kullanılacak dinleme tekniğinin seçilmesinde en önemli faktör dinleme amacıdır. Öğrencinin öncelikle dinleme

amacını belirlemesi ve dinleme amacına ulaşmasında en etkili olacak dinleme tekniğine karar vermesi önemlidir. Burada öğretmene düşen görev, öğrencilere hangi tekniğin nasıl kullanılacağı ve en etkili tekniğe karar verme konusunda öğrencilere rehberlik etmektir (Güneş, 2014).

Dinleme etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin dinleme etkinlikleri sırasında dikkat etmeleri gereken hususlar öğrencilere açıklanmalıdır. Doğan'a (2010) göre bu hususların başlıcaları şunlardır:

1. Öğrenciler dinleme etkinliği süresince sessizce dinlemelidir.
2. Herhangi bir sebeple dikkatlerinden kaçan bölümlere odaklanmaları yerine metnin kalan bölümüne odaklanmaları öğrencilere söylenmelidir.
3. Öğrencilere, etkinlik süresince öğretmenin uyarılarına uymaları gerektiği söylenmelidir.
4. Dinleme sırasında önemli görülen yerlerin not alınması gerektiği, alınan notların soruları cevaplamada kendilerine kolaylık sağlayacağı öğrencilere anlatılmalıdır.

Dinleme becerisini geliştirmek için kullanılacak yöntemlerden biri 2T1C yöntemidir. Yöntemin "tahmin, tanıtım ve canlandırma" olmak üzere üç aşaması vardır. Bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını ve işbirliği yapma becerisini geliştirmek için kullanılacak bir dinleme yöntemidir. Bu yöntem aşağıdaki şekilde uygulanabilir (Yıldız ve diğ., 2013):

1. Öncelikle öğrenciler dinlenecek konuya hazırlanır ve metin öğrencilere dinletilir. Dinleme arada durdurulur ve konunun nasıl sonlanacağını tahmin edilmesi istenir.
2. Öğrencilerin düzgün bir şekilde oturmaları ve dinleme esnasında jest ve mimikleriyle dinlediklerini beğenip beğenmediklerini ifade etmeleri istenir.
3. Öğrencilerin dinledikleri metinle ilgili sorular sorması ve bu sorulara metin içinden cevap bulması sağlanır. Akıllarına gelen metin dışı soruları ise not almaları ve öğretmene sormaları istenir.
4. Olay metni dışındaki metinlerde öğrencilerin dinleme esnasında not almaları istenir.

5. Ünlü bulma oyunu: Öğretmen yüzünü kapatarak veya anlatılacak kişinin maskesinin üzerini kapatarak takar. Öğrencilerin anlatılan kişinin kim olduğunu bulabilmeleri için onlara ipuçları verir.
6. Oyun esnasında öğrencilerin bilmediği kelimeler kullanılırsa kelime dağarcığı da geliştirilebilir.
7. Öğrenciler öncelikle gruplara ayrılır, gruplardan birine bir sessiz film izletilir. Birinci dinlemede konuşulmaz ve film sessizce izlenir. İkinci izlemede gruptaki öğrenciler konuşarak ve tartışarak filmi izler ve sözlü bir metin oluştururlar. Bu grupta yer alan öğrenciler, diğer gruplara film sessiz izletilirken kendilerini göstermeden filmi seslendirirler. Ardından bütün sınıf filmi sesli dinler ve izler.
8. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler mutlaka soru sormalı ve bu sorular öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından cevaplanmalıdır. Soru cevap esnasında en güzel soru ve en güzel cevap seçilerek her hafta birinci olanlar bir deftere kaydedilir ve yarıyıl sonunda birinci olanlar ödüllendirilebilir. Bu durum, dinleme eğitiminin sürece yayılmasını sağlaması bakımından önemlidir.

2T1C yöntemi öğrencilerin sürekli aktif olmalarını gerektirir. Dinleme esnasında kendi bilgileriyle dinlediklerini birleştirir ve çözüme ulaşırlar. Yaratıcılıklarını geliştirir, işbirliği yapar, jest ve mimiklerini daha etkili kullanmayı öğrenir, yeni bilgiler edinir ve kültürel birikimlerini artırırlar (Yıldız ve diğ., 2013).

Yapılan araştırmalara göre kulağımız sesleri tek tek veya boğumlanmış ses öbekleri şeklinde dinlememekte, sesler ve ses grupları anlam bütünlüğü içinde algılanmakta ve yorumlanmaktadır. Yorumlama esnasında ise anlam grubunun öncesi ve sonrası ile anlam ilgileri kurulmakta ve çağrışım yoluyla gelecek anlam grupları da anlaşılacaktır. Bu durum konuşma yoluyla veya iletişim araçları aracılığıyla sağlanan iletişimde iletinin sağlıklı bir şekilde iletilmesinde belirleyicidir (Yalçın, 2002, 127).

Dinleme eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilecek unsurlardan biri de gramer kalıplarıdır. Bu kalıplar küçük yaşlardan beri zihne yerleşmekte ve iletilerdeki anlamın anlaşılmasında etkili olmaktadır. Türkçenin sondan eklemeli yapısı bu durumu kolaylaştırmaktadır. Ayrıca edat ve bağlaçların özelliklerinin

bilinmesi iletilerin anlaşılması ve edinilen bilginin yapılandırılmasında etkili olabilir. Örneğin; "ne ... ne" bağlacı cümleyi olumsuzlaştırır veya "ne" bağlacıyla cümle başlatıldığında devamında bir şey daha söylenmesi gerektiği ve cümlenin olumsuz anlam taşıyacağı hemen anlaşılır (Yalçın, 2002).

Vurgu ve ton gibi prozodik unsurlar sese anlam ve ahenk katar. Dinlemede asıl amacın konuşmacının ilettiklerini anlamak olduğu düşünüldüğünde iletilen anlamın daha kolay anlaşılmasını sağlayacak prozodik unsurların önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden dinleme eğitimi sırasında öğrencilere prozodik unsurları algılama becerisi kazandırmak gerekir. Çünkü bu unsurlar iletilenlerin anlaşılmasında önemli bir işleve sahiptir. Prozodik farkındalık becerilerinin edinilmesi uzun bir süreç olsa da bu beceriler eğitim yoluyla geliştirilebilmektedir. Prozodik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi aşamasında bilgisayar temelli uygulamalar kullanılabilir. Bu uygulamalar öğrencilerin seslerini analiz etmesi, vurgu ve tonların doğruluğunu görsel ve işitsel şekilde sunması, öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına imkân vermesi ve tekrar tekrar uygulama yapılmasına olanak tanınması açısından önemlidir (Özbay ve Çetin, 2011).

Dinleme çalışmalarında kullanılan materyaller, dinleme etkinliklerinin etkililiğini etkiler. Bu yüzden yapılan etkinliğe en uygun materyalin seçilmesi gereklidir. Materyaller seçilirken öğrencilerin ilgisini çekecek materyallerin kullanılması dinleme sürecini olumlu etkileyecektir. Öz'e (2011, 159) göre dinleme çalışmalarında "sesli sanat filmleri, radyo, televizyon, teyp, CD, DVD..." kullanılabilir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerini öğrencilere sadece ses olarak dinletmek yerine metin çeşitli görsellerle desteklenerek slayt gösterimi şeklinde öğrencilere sunulabilir. Türkyılmaz (2010) tarafından yapılan deneysel çalışmada bir gruba görsel destekli metin dinletilmiş, bir gruba dinleme metni dinlettirilmiş, bir gruba sessiz okuma, diğer gruba ise sesli okuma yaptırılmıştır. Görsel destekli dinleme yaptırılan gruptaki öğrencilerin sessiz okuma, dinleme, sesli okuma yaptırılan gruptaki öğrencilere göre başarı testinden daha yüksek puan aldığını belirlemiştir.

Şahin (2013) tarafından 7. sınıf öğrencilerine dinleme metinlerinden önce ve sonra sorular verilerek yapılan çalışmada, dinleme metinlerinden önce sorulan soruların öğrencilerin dinleme becerisine anlamlı derecede etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca dinleme metinlerinden önce sorulan soruların 7. sınıf

öğrencilerinin dinlediğini hatırlama düzeyi üzerinde de olumlu etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Temur (2010) tarafından Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da benzer bir sonuç çıkmış, metin öncesinde öğrencilere verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi, metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha yüksek çıkmıştır. Temur (2010) öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeyinin kimi zaman dinleme öncesi, dinleme sırası ve kimi zamanda dinleme sonrası sorularla test edilmesini önermektedir.

Sevim ve Turan (2017) tarafından yapılan çalışmada drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere özgür bir ortam sunması, öğrencilerin sürece etkin katılmasını sağlaması ve iletişim odaklı olması drama etkinliklerini dinleme becerisini geliştirmek için elverişli hâle getirmektedir.

Aydın (2010) Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel çalışmada, zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin dinlediklerini anlama ve dinlediklerinin kalıcılığı üzerinde anlamlı derecede fark oluşturduğunu belirlemiş ve zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin derse karşı daha istekli olmalarını sağladığını ve dersin daha eğlenceli ve zevkli olmasına katkı sağladığını gözlemlemiştir.

Dinleme becerisine yönelik eğitimin olaya dayalı öğrenme senaryoları üzerinden yapılması kalıcı öğrenmeler için elzemdir. Dinleme eğitiminde kullanılan yöntemlerin gerçek yaşamla ilişki içinde olması, dinleme sürecinde yaşanan sorunlara çözüm getirilmesini sağlaması gerekmektedir. Olaya dayalı öğrenme yöntemi kullanılarak öğrencilerin günlük hayatta dinleme ile ilgili karşısına çıkabilecek sorunlara çözüm bulma deneyimi kazanması sağlanabilir (Maden, 2015). Özellikle ilkökul ve ortaokul seviyesinde verilen dinleme eğitiminin günlük yaşamla ilişkili olması önemlidir (Maden, 2013).

Tutumlar insan davranışlarına yön verme gücüne sahiptir. Günlük hayatta en çok kullanılan beceri olan dinleme becerisine karşı olumlu tutumlara sahip olmak bireyin hayatını olumlu etkileyecektir (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016). Tutumlar da dinleme becerisini etkileyen unsurlardandır. Eğer öğrenci dinlemeye karşı olumsuz tutum taşıyorsa öğrencinin dinleme becerisi, istenen düzeyde gelişemeyecektir. Dinleme eğitiminin niteliği dinleme tutumları üzerinde etkilidir. Dinleme eğitiminde kullanılan metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğrencinin dinleme

sürecinde pasif kalması, eğlenceli dinleme etkinliklerinin düzenlenmemesi dinleme tutumunu olumsuz etkileyecektir (Katrancı ve Yangın, 2013). Eğer dinleyici dinlemeye istekli olmaz ve dinlediklerini anlamlandırma noktasında gerekli çabayı sarf etmezse dinleme gerçekleşmez (Ungan, 2009). Okullarda verilen dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğrencilerin dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalı ve dinleme sırasında karşılaşılabilecek özgün ve gerçek durumlara hazırlanması gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2013b). Dinleme eğitiminin günlük hayattan bağımsız yapılması düşünülemez. Dinleme eğitiminin günlük hayatla ilişkilendirilerek yapılması dinleme eğitiminin daha anlamlı hâle gelmesini sağlayacaktır (Doğan, 2010). Dinleme eğitiminin başarısı, günlük hayatla ilişkilendirildiği oranda artacaktır (Doğan, 2008).

Öğrencinin okul başarısında etkili dinleme becerisinin önemli işlevleri olduğu bilinmektedir. Dinleme sürecinin farkında olan ve bu süreci etkili bir şekilde yöneten öğrencilerin etkili dinleme becerisi gelişecek dolayısıyla başarıları da artacaktır. Bunun için öğrencilere üstbilgi strateji öğretimi yapılabilir. Üstbilgi strateji öğretimi öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi, dinleme tutumu ve dinlemeye yönelik üstbilgi farkındalıklarını anlamlı derecede geliştirmektedir. Üstbilgi strateji öğretimi öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin türünde geliştirmektedir. Üstbilgi strateji öğretiminin öğrencilerin dinleme tutumlarını olumlu etkilemesinin sebebi dinleme sürecinin her aşamasında öğrencilerin etkin olması, eğlenmesi ve verilen eğitim yoluyla öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlayabilmesidir (Katrancı ve Yangın, 2013).

Metin türü, dinleme eğitiminde önemli etmenlerden biridir (İşeri, 2008). Metin türü, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı üzerinde etkili olan bir değişkendir (Girmen ve Bayrak, 2013). Dinleme eğitime öyküleyici metinlerle başlanmalı, sınıf seviyesi yükseldikçe diğer metin türleri de dinleme eğitiminde kullanılmalıdır (Melanlıoğlu, 2013b). Dinleme eğitiminde kullanılacak metinler seçilirken metinler yapısal bakımdan da incelenmeli, metinlerdeki cümle uzunluğu, söz varlığı, iletilerin sunuluş şekli vb. unsurlar öğrenci seviyesine uygunluğu açısından incelendikten sonra dinleme eğitiminde kullanılmalıdır (Doğan, 2008). Yazıcı ve Kurudayıoğlu (2017) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme metinleri üzerine cümle doğrulama tekniğini kullanarak yaptığı çalışmada hikâye edici metinlerin öğrenci seviyesi açısından iyi düzeyde, bilgilendirici metinlerin ise zor

anlaşılır düzeyde olduğunu tespit etmişler ve öğrenci seviyesinin üstündeki metinlerin öğrencilerde isteksizliğe ve olumsuz tutumların gelişmesine sebep olabileceğini ifade etmişlerdir.

Dinleme eğitiminde önemli olan değişkenlerden biri de taşımalık değişkenidir. Aytan ve diğ. (2014) tarafından yapılan çalışmada yerleşik öğrencilerin dinleme başarı testinden aldıkları puanlar, taşımali öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır. Araştırmacılar uygulama öncesinde başarı durumları eşit olan öğrencilerin dinleme başarıları arasındaki bu farklılaşmanın sebebinin, taşımali öğrencilerin taşıma sırasında yaşadıkları fiziksel ve zihinsel yorgunluk olduğunu ifade etmekte ve taşımali eğitim yapılan okullarda aktif dinleme gerektiren dersler ile yazılı yoklamaların sabah saatlerinde yapılmasını önermektedir.

Dinlemenin verimliliğini artırmak için gazete ve dergilerden alınan ilgi çekici metinlerden yararlanılabilir, bu metinlerin öğrenciler tarafından çözümlenmesi, özetlenmesi, ana ve yardımcı fikirlerinin, konusunun, metin öyküleyici bir metin ise serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin bulunması, metnin anlatım türünün belirlenmesi sağlanabilir. Bunlara ek olarak öğrencilere, onların bilgi dağarcıklarını da genişletecek sohbet programları, açık oturumlar ve forumlar dinletilebilir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011).

Dinleme eğitimi bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenin birçok sorumluluğu vardır. Melanlıoğlu'na (2013b) göre bunlardan biri metnin öğrencilere en fazla iki kere dinletilmesidir. Dinleme eğitiminin gerçekleşmesi için öğretmenler buna dikkat etmelidir. Ayrıca öğrencilerin dinledikleriyle günlük yaşamları arasında bağ kurmalarının sağlanması da öğretmenlerin önemli sorumluluklarından biridir. Dinlenenlerle günlük hayat arasında bağ kurulması dinleme eğitiminin amacına ulaşması açısından önemlidir. Ancak Kurudayıoğlu ve Kana (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkçe öğretmeni adayları, dinledikleriyle yaşantıları arasında bağ kurmaları konusunda öğrencilere yardımcı olmada özyeterli değillerdir. Türkçe öğretmeni adaylarına bu konuda özyeterliklerini artıracak eğitim verilmesi, dinleme eğitiminin amacına ulaşabilmesi bakımından önemlidir.

Arslan'a (2008, 89) göre dinleme sürecinde öğretmenin en önemli sorumluluklarından biri de iyi bir dinleyici olarak öğrencilerine rol model olmaktır.

Öğretmenin dinleme konusunda öğrencilerine rol model olabilmesi için sınıf içinde ve dışında dikkat etmesi gereken hususlar şunlardır:

1. Öğretmen iletişim sırasında öğrencisiyle göz teması kurmalıdır.
2. Öğrenciyi dinlerken başka bir işle meşgul olmamalıdır.
3. Sorduğu soruya uygun cevap alamadığında öğrencinin sözünü kesmemelidir.
4. Öğrenci soruya yanlış cevap verse dahi öğrenciyi konuşmaya teşvik etmeli, düşüncelerinin değerli olduğunu öğrenciye hissettirmelidir.
5. Konuşan öğrenciye uygun şekilde dönüt vermelidir.
6. Öğrencilerin tavır ve davranışlarını dikkatli bir şekilde gözlemlemeli ve öğrencilerin sıkıldığını hissettiğinde dinleme etkinliğini değiştirmelidir.
7. Sınıf dışında da olsa öğrenciyi dikkatli bir şekilde dinlemeli ve öğrenciyi geçiştirmemelidir.

2.8. İletişimde Dinleme Becerisi

"Dinleme günlük yaşamda insanlarla iletişim kurmanın önemli bir aracıdır" (Güneş, 2014, 81) Dinlemeyi bilmek iletişim becerilerini geliştirebilmek için gereklidir (Doğan, 2010). Dinleme becerisinin iletişim sürecinde önemli işlevleri vardır. Bir insanın karşısındakini anlayabilmesi için iyi bir dinleyici olması gerekir. Aksi takdirde anlaşma sağlıklı bir şekilde gerçekleşemeyecektir (Yıldız ve diğ., 2013). Bireyin söylenenleri anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi için etkili dinleme becerisine sahip olması gerekmektedir (Yıldız, Kılıç ve Yavuz, 2018). Etkili iletişim, etkin dinleme becerisi ve alışkanlığı ile mümkündür (Melanlioğlu, 2012a). Konuşmacılar ve dinleyiciler arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için dinleme becerisine önem verilmeli ve bu beceri geliştirilmelidir (Lüle Mert, 2018). Bu nedenle ilköğretimin ilk yıllarından başlanarak öğrencilerin dinleme becerisi sistemli bir şekilde geliştirilmelidir (İşeri, 2008). Dinleme becerisi, bireyin edindiği iletişim becerisini doğru bir şekilde kullanmasını ve dinlediklerini doğru bir şekilde yorumlamasını sağlar (Çiftçi, 2007).

İletişim esnasında bireylerin sorun yaşamasının en önemli sebeplerinden biri, söylenenlerin eksik veya yanlış anlaşılmasıdır. İletişimde eksik ve yanlış

anlamaların giderilmesi ve sağlıklı bir şekilde iletişim kurulmasında dinlemenin önemi büyüktür. Dinleyen ve dinlediklerini tam ve doğru anlayan kişiler çevreleriyle başarılı ilişkiler kurabilirler. Dinleme becerisi gelişmemiş bireylerden oluşan bir toplumda ise sağlıklı bir iletişimden söz edilemez (Okur ve Beyce, 2013). Dinleme becerisini geliştirmenin amacı bireyin sözlü iletişim sürecini etkili ve verimli bir şekilde kullanmasını sağlamaktır (Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017). Konuşmacı kendisini etkili bir şekilde ifade etse bile dinlemede meydana gelen hata ve eksiklikler iletişimin aksamasına sebep olacaktır (Kemiksiz, 2016).

Dinleme bir öğrenme aracı olduğu gibi aynı zamanda sosyal hayatı ve ilişkileri düzenleyen bir etkidir. Düşünce, dilek, his ve ihtiyaçları paylaşmak amacıyla kullanılan dinleme becerisi, bireysel ve sosyal ilişkilerde başarılı olmanın ön koşuludur. Dinleme becerisinin gelişmesi, birbirlerinin duygularını, düşüncelerini anlayan, problem çözme becerileri, öz güvenleri, kendilerine yönelik algıları, yorumlama kabiliyetleri gelişmiş bireylerin yetişmesinde önemli işlevlere sahiptir (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016, 189).

2.9. Dinleme Becerisinin Kültürümüzdeki Yeri

Kültürün en önemli taşıyıcılarından biri yazılı eserlerdir. Bu eserlerde kültürel öğeler eserin yazıldığı dönemdeki hâliyle yer alır. Bu eserler; kültürün nesilden nesile aktarılmasını, korunmasını, araştırılmasını sağlar. Bu yüzden dinleme becerisinin kültürümüzdeki yerini öğrenmek için başvurulabilecek en önemli kaynaklardan biri yazılı eserlerdir. Bu eserlerden biri ise Kutadgu Bilig'dir. Dinleme becerisinin kültürümüzdeki yeri ve dinleme eğitiminin önemini Kutadgu Bilig üzerinden inceleyen Okur ve Beyce (2013) Kutadgu Bilig'in Türk dilinin şaheserlerinden biri olduğuna ve 1069-1070 yıllarında Balasagunlu Yusuf Has Hâcip tarafından yazıldığına değindikten sonra eser üzerindeki araştırmalarının sonucunda eserde, dinleme ile ilgili ifadelerin sıkça kullanıldığı, dinlenenlerin anlaşılması ve hayata aktarılmasına önem verildiği, dinleme ile ilgili öğüt verme anlamı taşıyan beyitlere çokça yer verildiği, dinlemenin konuşmadan daha önemli olduğunun vurgulandığı, dinlemeyle ilgili birçok deyim yer verildiği sonucuna varmışlar ve bütün bunların dinlemenin kültürümüzdeki yerinin ne kadar önemli olduğunu gösterdiğini ifade etmişlerdir. Arslan (2012) tarafından yapılan araştırmada da Kutadgu Bilig'de dinleme eğitiminde kullanılabilecek çeşitli kurallara yer verildiği

belirtilmiş ve dinleme derslerinde Kutadgu Bilig'deki çeşitli cümlelerin iletişimde sorunlar yaşanmasına sebep olan hususlar anlatılırken kullanılabileceği ifade edilmiştir. Çifçi ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmada Ahmedî'nin 1390 yılında tamamlanan İskendernâme adlı eserinde de dinleme becerisi ile ilgili ifadeler 73 beyitte rastlandığı tespit edilmiştir. Beyitlerde dinleme becerisinin anlama becerisi ile ilişkilendirildiği ve dinlemenin anlamanın ön şartı olarak görüldüğü belirtilmiştir. İskendernâme'de İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) yer alan "Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler, dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler, dinlediklerindeki/ izlediklerindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler, dinlediklerinde/ izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler, dinlediklerinde/ izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler, dinlediklerindeki/ izlediklerindeki örtülü anlamları bulur, şiir dilinin farklılığını ayırt eder ve şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder." kazanımlarıyla ilişkili beyitlere rastlandığı ifade edilmiştir. Yaklaşık 600 yıl önce yazılmış bir eserde dinleme becerisinin kendine yer bulması ve dinleme becerisiyle ilgili beyitlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlarla ilişkilendirilebilmesi dinleme becerisinin öteden beri kültürümüzde örtük şekilde de olsa öğretilmeye çalışıldığının ve önemsendiğinin göstergesidir.

Dinleyici, dinleme sırasında dikkatli ve özenli olmalıdır. Çünkü dinleme sırasında ortaya koyduğumuz dikkat ve özen karşımızdaki kişiye ne derece saygı duyduğumuzu gösterir. Konuşan kişinin sözünü kesmek, konuşana saygı göstermemek kültürümüzde kabul görmeyen davranışlardır (Okur ve Beyce, 2013).

Kültürümüzün önemli bir bölümünü sözlü kültür oluşturur. Sözlü kültür, dinlemeyi ve dinleyiciyi ön plana çıkarır ve onları ödüllendirir. Sözlü kültürümüze dayanan bazı dinleme durumları inanış şeklini almıştır. Türk kültüründe âlim ve örnek kişileri dinlemek, dinleyicilere teşekkür etmek, Müslümanların Cuma ve Bayram namazlarında hatibi saygıyla dinlemesi önemsenmektedir (Maden, 2013, 64).

Kültürün en önemli unsurlarından biri de atasözleridir. Atasözleri toplumun bakış açısını ve değerlerini özlü bir şekilde yansıtan unsurlardır. Dinleme becerisiyle ilgili Maden (2013) tarafından paylaşılan aşağıdaki atasözleri dinleme becerisinin kültürümüzdeki yerini göstermesi bakımından önemlidir:

Söyleyenden dinleyen arif gerek.

İki dinle, bir söyle.

Söz gümüşse sükût altındır.

Kendi söyler kendi dinler.

Sözü söyle alana, kulağında kalana.

Bir senden küçüğün, bir de senden büyüğün sözünü dinle.

Baş sallamayla kavuk eskimez.

Yalancı kim? İşittiğini söyleyen.

Bu atasözlerinin yanında dinleme becerisiyle ilgili yine Maden (2013) tarafından paylaşılan aşağıdaki deyimler de dinlemenin kültürümüzdeki yerini tespit etmede önemlidir:

Kulağını açmak

Cankulağı ile dinlemek

Kulağı kırıste (olmak)

Ağzının içine bakmak

Yarım kulak dinlemek

Kulağına çalınmak

Kulak kabartmak

Kulak misafiri olmak

Kulak kesilmek

Çifçi (2001) "Baş sallamayla kavuk eskimez. Bas ağır gerek, kulak sağır gerek." atasözlerinde yanlış dinleme davranışlarının öğütlendiğini ancak bu atasözlerinin toplumun dinleme konusundaki gerçek bakışını yansıtmadığını, bu iletilerin siyaset endişesinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Özbay (2012) da dinlemenin kültürümüzdeki yerine dikkat çekmiş ve dinlemenin önemine işaret eden birçok atasözümüz olduğunu, küçüklerin büyüklerini dikkatle dinlemelerinin Türk aile yapısının temel nitelikleri arasında görüldüğünü ve dinlemenin kültürümüzde itaat etme ve bir şeyin gereğini yerine getirme anlamları kazandığını belirtmiştir.

2.10. Dinleme/ İzleme Türleri

Dinleme türleri birçok kaynakta farklı şekilde sınıflanmıştır. Bu türleri; dinleyiciden veya dinlenenden kaynaklı durumlar, dinleyicinin bilgisi ve ilgisi, dinleyicinin duyuşsal yaklaşımı, dinleyicinin zihinsel etkileşimi bakımından tekrar sınıflamak mümkündür (Ünal, 2016, 65). Bazı kaynaklarda içeriği aynı olan dinleme türlerinin farklı şekillerde adlandırıldığı da görülmektedir (Tabak, 2013). Dinleme türleri, "dinleyicinin içinde bulunduğu çevre, zaman, iş yoğunluğu, dinlemedeki amacı, konuya olan ilgisi ve bilgi, kültür seviyesi, inançları gibi bireysel durumlardan" etkilenmektedir. (Ateş ve Ercan, 2015).

Dinleme, tek bir şekilde yapılan bir faaliyet değildir. Farklı ortam ve durumlarda, ortam ve duruma uygun dinleme faaliyeti gerçekleştirmek gerektiğinin öğrencilere kavratılması dinleme becerisi açısından önemlidir. Öğrencilere hangi dinleme türünün hangi durumda kullanılacağı konusunda rehberlik edilmelidir (Doğan, 2014). Böylece dinleme türleri, dinleme eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilir.

İnsan günlük hayat içinde sürekli bir iletişim hâindedir. Bu iletişim esnasında ise çoğu zaman dinleyici konumundadır. Dinleyici konumunda olan kişi muhatabına cevap veriyor ve dinlediklerini veya dinlediklerinden hareketle düşüncelerini karşısındakine yansıtıyorsa burada bir etkileşimin olduğunu söyleyebiliriz. Eğer dinleyici dinlediklerine sözel tepkide bulunmuyorsa burada bir etkileşimden söz edilemez. Bu bağlamda dinlemeyi etkileşimli ve etkileşimsiz dinleme şeklinde sınıflayabiliriz.

Etkileşimli Dinleme

Bu dinleme şeklinde konuşmacı ile dinleyici karşılıklı iletişim durumundadır. Dinlenenlerin anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için dinlemenin etkileşimli bir şekilde sürdürülmesi, dinleyicinin konuşmacıya dönüt vermesi gerekmektedir. İletişim sürecinde dinleyici ile konuşmacının rolleri kesin çizgilerle ayrılmamalıdır (Arslan, 2008).

Etkileşimsiz Dinleme

Etkileşimsiz dinlemede bireyin dinleme boyunca zihnen aktif olması ve dikkatini canlı tutması gerekmektedir (Doğan, 2014). Bu dinleme şeklinde

konuşmacı ve dinleyici arasında karşılıklı iletişimden söz edilemez. Dinleyici ve konuşmacının rolleri bu dinleme şeklinde bellidir, dinleyici konuşmacı rolüyle sürece katılmaz ve konuşmacıya müdahale etmez.

Dinleme türleri farklı kaynaklarda farklı şekillerde incelenmiş ve tasnif edilmiştir. Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) yer alan dinleme türleri temel alınarak dinleme türleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun sebebi, farklı kaynaklarda aynı dinleme türü için farklı isimler kullanılması, farklı dinleme türleri de olsa dinleme türleri arasında büyük benzerliklerin olması ve programda yer alması sebebiyle bu dinleme türlerinin öğretiminin okullarda yapılıyor olmasıdır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) dinleme türleri yedi başlıkta incelenmiştir. Bu programda dinleme türleri "dinleme/izleme" türleri olarak ele alınmıştır.

2.10.1. Katılımlı Dinleme/İzleme

Amacı dinleyici ile konuşmacı arasında etkili bir iletişimin kurulmasını sağlamaktır. Dinleyici kafasında oluşan soruları konuşmacıya sorar. Böylece etkileşimli bir ortam oluşturulduğu gibi aynı zamanda dinlenenlerin daha iyi anlaşılması da sağlanmış olur. Konuşmacıya dinlendiğinin hissettirilmesi ve konuşmacının rahat bir şekilde kendisini ifade etmesinin sağlanması katılımlı dinlemede önemlidir (MEB, 2006). Yıldız ve diğ.ne (2013, 194) göre "Katılımlı dinleme, konuşan kişiye dinlendiğini hissettirmektir." Yalçın (2002) ise katılımlı dinlemeyi, dinleyicinin dinlediklerini konuşmacıya yansıtması ve bunun konuşmacıda dinlendiği hissi oluşturmasıyla ortaya çıkan psikolojik rahatlık sağlama durumu olarak tanımlamıştır.

Katılımlı dinlemede dinleyici konuşmacıyla göz teması kurmalı, konuşmacının söylediklerini özetlemeli, konuşmacıdan anlaşılmayan bölümlerin açıklamasını istemeli, konuşmacının duygu ve düşünceleri geri yansıtmalıdır. Katılımlı dinlemede konuşmacının açıklama yapmasını gerektiren soruların sorulması önem arz etmektedir. Çünkü bu yolla dinlenenlerin daha iyi anlaşılması sağlanmış olur (MEB, 2006).

Öğrencilerin derse istekle katılıp tartışmaları, konuşanı dinlemeleri, soru sormaları, yeni ve ortak düşüncelere ulaşmak için birbirlerini dikkatle dinlemeleriyle katılımlı dinleme oluşur (Karadüz, 2010a.)

Yalçın (2002, 134) katılımlı dinlemenin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

1. "Anlatılanlara açıklık getirilmesini istemek,
2. Sözleri yorumlamak veya başka türlü söylemek,
3. Duygularını yansıtmak,
4. Başlıca fikirleri ve duyguları özetlemek."

2.10.2. Katılımsız Dinleme/İzleme

Öğrencilerin zihinsel faaliyetleri bu dinleme türünde ön plandadır. Öğrenciler konuşmacıya soru sormaz. Dinleme sürecinde dinledikleri üzerinde düşünürler, bu da zihinsel olarak etkin olmalarını gerektirir. Katılımsız dinlemede öğrenciler, metnin türüne ve dinleme amacına göre belirlenen sorulara cevap bulmaya yönlendirilir. Böylece öğrencilerin dinleme sırasında zihinsel olarak etkin olmaları sağlanır (MEB, 2006).

2.10.3. Not Alarak Dinleme/İzleme

Not alarak dinleme, dinlenenlerin anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamakta etkili bir dinleme yöntemidir. Bu yöntem kullanılmadan önce öğrenciler nasıl not alacakları konusunda bilgilendirilmelidir. Öğrencilerin dinleme sırasında dikkat etmeleri gereken noktalar belirtilir ve not almaları istenir (MEB, 2006).

Dinleme / izleme esnasında etkili notlar alabilmek ancak sistemli bir eğitimle mümkündür. Not alma becerisi kendi kendine gelişmez (Doğan, 2016). Bunun için öğrenciler not alma konusunda eğitilmeli, uygulamalı çalışmalarla öğrencilere etkili not alma beceri ve alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Not almaya başlamadan önce hazırlık yapılmalı, konu başlığına dikkat edilmeli, konuşmacının vurgu, tonlama ve beden hareketlerinden hareketle önemli yerler belirlenmeye çalışılmalı, konuşma sırasında ifade edilen örnekler önemsenmeli, son olarak da alınan notlar açık ve anlaşılır bir şekilde özetlenmelidir (Güneş, 2014).

Özbay (2012, 121-122) not alarak dinlemenin yararlarını şöyle ifade etmiştir:

- "Not tutarak dinleme, dineyicinin konuşmadaki düşünce akışını daha iyi takip etmesini ve konuşmayı daha iyi anlamasını sağlar.
- Not tutarak dinleme, dinleyicinin dikkatinin konuşmadan kopmamasını sağlar.

- Not tutarak dinleme, dinleyicinin konuşmadaki önemli noktalarla detayları birbirinden ayırmasına yardımcı olur.
- Dinleme sırasında not tutan bir kimse çok sonraları bile o notlara bakarak dinlediklerini hatırlayabilir. Böylece dinlediklerinden daha sonra da yararlanabilir.
- Not tutarak dinleme, kişiye zaman kazandırır. Dinleme sırasında tutulan notlar daha sonra, uzun çalışmalarla elde edilebilecek bilgileri çok kısa zamanda tekrar etme imkânı verir."

2.10.4. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma)

Konuşmacının hislerini, düşüncelerini, kendini ve dünyayı algılayış şeklini anlamak amacıyla kendini konuşanın yerine koyarak dinleme yöntemi kullanılır. Bu yöntemin uygulanması sırasında öğrencilerden kendilerini konuşmacının veya dinlediklerindeki şahıs veya varlıklardan birinin yerine koyarak olay, duygu ve düşünceleri anlamaları istenir. Bu yöntemle yapılan dinlemede dinleyicinin karşısındaki ile aynı duygu ve düşüncede olmasına gerek yoktur. Ancak dinleme sürecinde kendi duygu ve düşüncelerini bir kenara bırakıp karşısındakinin bakış açısıyla olay, durum, ve kişilere yaklaşması ve duygu ve düşüncelerini anlaması gerekir. Dinlemeye başlamadan önce dinleyici önyargılarından sıyrılmalıdır. Çünkü önyargılar karşımızdaki kişiyi anlamamızı zorlaştırır (MEB, 2006).

2.10.5. Yaratıcı Dinleme/İzleme

Öğrencilerin dinlediklerini yorumlaması ve bunlardan hareketle yeni fikirler üretmesi için yaratıcı dinleme yöntemi kullanılır. Bu yöntem kullanılırken "katılımlı dinleme ve katılımsız dinleme" yöntemleri kullanılabilir. Dinleme yapıldıktan sonra konuşmacının düşüncelerinden hareketle yeni ve özgün düşünce ve hayaller üretilir (MEB, 2006). Bu dinleme türü dinlenenlerin yorumlanması ve anlaşılmasından sonra dinlenenlerden hareketle yeni sonuçlara ulaşmak, bir soruna çözüm üretmek gibi çalışmaları kapsamaktadır (Güneş, 2014).

2.10.6. Seçici Dinleme/İzleme

Seçici dinleme sırasında dinlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik seçim yapılır. Seçici dinleme yaparken öğrencilere önceden hazırlanmış sorular dağıtılabilir ve soruların cevaplarını dinleme esnasında bulmaları istenebilir. Dinleme amacına veya ilgi alanına göre yönelik olarak dinlenenlerin bir bölümü seçilerek sadece bu bölümler dinlenebilir (MEB,2006). Yıldız ve diğ.ne (2013) göre seçici dinlemede dinleyiciler konuşmacının söylediklerindeki mesajın anlaşılmasına hizmet edecek

parçaları dinlerler. Dinlenen parçalardaki kodlar çözümlenerek dinlenenler tam olarak anlaşılır. Konuşmalarda ve çeşitli etkileşimli veya etkileşimsiz iletişim durumlarında anlatılanların özünü anlamak için bu dinleme türü kullanılabilir. Dinleyici anlatılanlardaki anlamın ortaya çıkmasını sağlayacak unsurlara dikkat eder. Böylece dinlediklerini tam ve doğru olarak anlayabilir (Yalçın, 2002).

2.10.7. Eleştirel Dinleme/ İzleme

Öğrencilerin dinledikleri hakkında düşüncelerini sağlamak ve konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle tarafsız bir şekilde değerlendirerek kendi doğrularını buldurmak için eleştirel dinleme yöntemi kullanılır (MEB, 2006). "Eleştirel dinleme, dinlenenlerin doğru olup olmadıklarını kontrol etme, bildirimleri etkin bir yolda alma ve yorumlama sürecidir." (Karadüz, 2010b, 1585). Eleştirel dinleme "sadece anlamak için değil puan vermek, değerlendirmek veya yargılamak için dinlemektir." (Doğan, 2014, 165). Eleştirel dinlemede dinleyicinin, konuşmacının davranışları ve söyledikleri arasındaki uyumu da sorgulaması gerekir (Beyreli, Çetindağ, ve Celepoğlu, 2011). Kantemir'e (1997) göre eleştirel dinleyebilmek için dinleme alışkanlığı kazanılmalı ve iyi bir dinleyici olunmalıdır.

Akyol'a (2014) göre eleştirel dinleme günümüzde daha çok önem kazanmıştır. Çünkü toplumun okuma oranı azdır ve günlük hayatta medya aracılığıyla insanlar birçok propaganda ve ikna edici konuşma ve görsel sunuyla karşı karşıya gelmektedir. Bu unsurların sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi, doğru, yanlış ve yönlendirmelerin farkına varılması için eleştirel dinleme becerisi gereklidir. Bu becerinin öğrencilere kazandırılması son derece önemlidir. Akyol (2014) öğrencilere eleştirel dinleme becerisini kazandırmada materyal olarak reklam filmlerinin kullanılabileceğini belirtmektedir.

Eleştirel dinleme sırasında dinlenenlerin kişisel görüşlere mi yoksa bilimsel verilere mi dayandığı hızlıca çözümlenmelidir. Çözümlemenin hızlı bir şekilde yapılabilmesi için öğrencilerin aşağıdaki soruları sorabilmesi gerekmektedir (MEB, 2006, 63):

- "1. Konuşmacının amacı nedir?
2. Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?
3. Verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?

4. Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınıyor? Eleştiriler doğru mu?

5. Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?

6. Çözüm önerileri bilimsel mi?"

Eleştirel dinlemede dinleyici dinlediklerini kendi bilgileriyle karşılaştırmalı, kendi bilgileriyle ortak olan ve olmayan bilgileri belirlemelidir. Bu belirlemeden sonra dinlediklerini yorumlamalı ve güvenilirlik ve geçerliliğini kontrol etmelidir (Yıldız ve diğ., 2013).

Eleştirel dinleme yapılırken göz önünde bulundurulması gereken bazı temel ilkeler vardır. Bu ilkelerden biri şudur: "Her konuşmacının edindiği ve dinleyiciye aktardığı bilgiler, kendi sosyal, kültürel, ekonomik gerçeklerinden kaynaklanır ve dinleyicinin sosyal, kültürel ve ekonomik gerçekleri ile konuşmacının ki arasında fark vardır." (Yalçın, 2002, 134).

Eleştirel dinleme sırasında dinleyicinin dikkati yoğunlaşır ve dinlediklerini birçok farklı açıdan değerlendirir. Bireyin eleştirel dinlemede başarılı olabilmesi için geniş bir bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir (Ungan, 2009) Bilgi birikiminin genişliği dinleyiciye, konuşmacının aktardıklarının kaynağını tespit etme, bakış açısını belirleme ve kendisini neye yönlendirdiğini tespit etmede kolaylık sağlar. Dinleyicinin bilgi birikimi edinmesi uzun bir süreç olduğu için eleştirel dinleme becerisini çocuk ileri yaşlara doğru edinir (Yalçın, 2002).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) geçen bu dinleme türlerinin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bu dinleme türlerinin tamamına Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer verilmeli ve öğrencilerin bu türlerle ilgili yeteri kadar uygulama yapması sağlanmalıdır.

Kurudayıoğlu ve Örgü Yaşar (2014) tarafından üç farklı 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı üzerine yapılan çalışmada 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında en çok katılımsız dinleme ve not alarak dinleme yöntem ve tekniklerine yer verildiği ifade edilmiş, bazı metinlerde ise kullanılması tavsiye edilen yöntem ve tekniğe yönelik etkinlik olmadığına dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin dinleme yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bu yöntem ve tekniklere yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Kemiksiz (2016) tarafından dinleme metinlerinin yer aldığı altı öğretmen kılavuz kitabının incelendiği çalışmada öğretmen kılavuz kitaplarında Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen

dinleme/ izleme yöntem/ tekniklerinden en çok seçici dinleme ile kendini konuşanın yerine koyarak dinleme yöntemlerine yer verildiği sonucuna varılmıştır. Araştırmaya göre en az kullanılan dinleme yöntem ve teknikleri ise katılımlı dinleme ve yaratıcı dinlemedir. Öğrencilerin dinleme yöntem/ tekniklerini daha iyi tanımaları ve bu yöntemlerin uygulanışı konusunda deneyim sahibi olmaları için dinleme yöntem/ tekniklerinin dinleme metinlerine dengeli dağılımının sağlanması daha uygun olacaktır.

Lüle Mert'in (2013) Özbay (2012) tarafından belirlenen dinleme türleri bağlamında ortaokul Türkçe dersi çalışma kitapları üzerine yaptığı çalışmada bütün sınıf seviyelerinde en çok bilgi için dinleme türünde etkinlik olduğu, 5., 7., ve 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında ayrıştırıcı dinleme etkinliğine, 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında eleştirel dinleme etkinliğine rastlanmadığı belirlenmiştir. Bazı dinleme türlerinin Türkçe çalışma kitaplarında ihmal edilmiş olmasının dinleme eğitimini olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi birçok kaynakta dinleme türleriyle ilgili farklı sınıflamalara rastlanmaktadır. Dinleme türlerinin hangi kaynakta nasıl sınıflandığının ve isimlendirildiğinin görülebilmesi için dinleme türleri ve geçtikleri kaynaklar aşağıda tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1. Dinleme Türleri ve Kaynakları

Kaynak	Dinleme Türleri
MEB (2006)	Katılımlı dinleme / izleme Katılımsız dinleme / izleme Not alarak dinleme / izleme Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma) Yaratıcı dinleme / izleme Seçici dinleme / izleme Eleştirel dinleme / izleme
Yıldız ve diğ. (2013)	Seçici dinleme Katılımlı dinleme Etkili dinleme Eleştirel dinleme Empatik dinleme
Öz (2011)	Bilgi edinmek için dinleme

	Karşılıklı konuşmaları izleyebilme Konuşulanları dinleme Sesli okuma sırasında dinleme Bir temsili, bir söz korosunu dinleme	
Gürgen (2008)	Saplantılı dinleme Görünüşte dinleme Savunucu dinleme Seçici dinleme Tuzak kurucu dinleme Yüzeysel dinleme	
Ünal (2016)	Aktif dinleme Stratejik dinleme Amaçlı dinleme Diyalog ve sunuya dayalı dinleme Yaratıcı dinleme Seçerek dinleme	
Güneş (2014)	Metni takip ederek dinleme Sorgulayıcı dinleme Yaratıcı dinleme Pasif dinleme Not alarak dinleme Katılımlı dinleme	
Yalçın (2002)	Seçerek dinleme Katılımlı dinleme Eleştirel dinleme	
Ungan (2009)	Etkili dinleme türleri Gönüllü dinleme Stratejik dinleme Amaçlı dinleme Haz almak için dinleme Eleştirel dinleme	Etkisiz dinleme türleri Gönülsüz dinleme Antipatik dinleme Yüzeysel dinleme Görünüşte dinleme
Özbay (2005)	Gönüllü veya gönülsüz dinleme Motivasyona dayalı dinleme Sempati veya antipati ile dinleme Seçmeli dinleme Yüzeysel dinleme Etkin dinleme Katılımlı dinleme Eleştirel dinleme Pasif (edilgen) dinleme	
Özbay (2012)	Ayrıştırıcı dinleme İletişimsel dinleme Estetik dinleme Bilgi için dinleme Eleştirel dinleme	
Hennings'ten (2000) akt. Akyol (2014)	Aktif dinleme Stratejik dinleme Diyalog ve sunuya dayalı dinleme Amaçlı dinleme Bilgi edinmeye dayalı dinleme	

	Yorumlayıcı dinleme Eleştirel dinleme Estetik dinleme
Tompkins'ten (1998) akt. Akyol (2014)	Ayırt edici dinleme Estetik dinleme Transfer edici dinleme Eleştirel dinleme Terapatik dinleme
Kingen'den (2000) akt. Doğan (2016)	Ayırt edici dinleme Estetik dinleme Etkili dinleme Eleştirel dinleme Empatik dinleme

2.11. İlköğretim Programlarında Dinleme Becerisi

1968 İlkokul Programı'ndan önceki programlarda dinlemeye gerçek anlamda yer verildiği söylenemez. 1968 İlkokul Programı'nda dinleme dil etkinlikleri arasında sayılmış ve dinlemenin diğer dil etkinlikleriyle bir arada verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu program, dinlemenin az da olsa ele alındığı ilk program olarak nitelenebilir. Programda dinleme bir beceri olarak ele alınmış, dinlemenin anlamaya yönelik bir beceri olduğu ve alışkanlık hâline getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda dinlemenin hayattaki önemi üzerinde durulmuş ve yapılabilecek dinleme etkinlikleri örneklenmiştir. (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda dinleme becerisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, "Anlama" öğrenme alanı altında "Dinleme ve izleme tekniği bakımından" ifadesi ile bir alt başlık olarak belirtilmiştir. Programın genel amaçlarında dinleme becerisinin öğretimine yer verilmiştir. Ayrıca programda öğrencilerin dikkatli dinleme sürelerinin 1. sınıftan 5. sınıfa kadar kademeli olarak artırılması hedeflenmiş ve dinlemenin bir alışkanlığa dönüştürülmesi amaçlanmıştır. (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Bu programda dinleme becerisi, önceki programlardan daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (Aytan, 2011).

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda dinleme bir dil becerisi olarak yer almaktadır. Programın "Genel Amaçlar" bölümünde dinlemeyle ilgili amaçlar yer almakta ancak bu amaçlara ulaşmak için yapılması gerekenlere ve uygulanabilecek etkinliklere yer verilmemektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

1981 Türkçe Programı'nda 6, 7, 8. sınıflar için dinleme becerisinin çerçevesi tam olarak çizilememiş ve uygulayıcılara yardımcı olacak, sürecin işleyişini kolaylaştıracak açıklamalara yer verilmemiştir (Yıldız ve diğ., 2013).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı, "dinleme"yi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan ilk programdır. Programda dinlemenin önemi vurgulanmakta, diğer dil becerilerinin temeli olduğuna değinilmekte ve işitmeden farklı bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda (MEB, 2006) müstakil bir öğrenme alanı olarak ele alınan dinleme ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmektedir. Dinleme becerisi bu programda dinleme/ izleme olarak ele alınmaktadır. Programda “dinleme/ izleme kurallarını uygulama, dinlenen/izlenen anlama ve çözümlenme, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/ izleme alışkanlığı kazanma” amaçları altında toplamda 42 kazanım yer almaktadır. Kazanımlar sınıf seviyesine göre ayrılmamış, dinleme kazanımları bütün sınıflar için ortak düşünülmüştür. Programda bu kazanımları öğrencilere kazandırılması sürecinde kullanılacak etkinlik örnekleri ile değerlendirme formları da yer almaktadır. Dinleme becerisinin programdaki ağırlığı %15 olarak belirtilmiştir. Program, Türkçe dersine yönelik hazırlanan kitaplarda her temada bir dinleme metni olmasını öngörmektedir. Programda, dinleme metinlerinin hangi ölçütler göz önünde bulundurularak seçileceği de yer almaktadır. Ayrıca programda dinleme/ izleme yöntem ve teknikleri hakkında da bilgi verilmektedir. Programda değinilen dinleme/ izleme yöntem ve teknikleri; katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak, yaratıcı, seçici ve eleştirel dinleme/ izlemedir. Ayrıca program dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik örneklerine de yer vermekte ve örnek ders işlenişleri yoluyla dinleme becerisinin derslerde nasıl ele alınması gerektiği konusunda öğretmenlere yol göstermektedir. Bu bağlamda İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda dinlemeye önem verildiği ve dinlemenin sistemli bir şekilde geliştirilmeye çalışıldığı sonucuna ulaşılabilir. Programda "dinleme/ izleme iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri" olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2006).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) "dinleme becerisinin geliştirilmesiyle, öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama,

sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmeleri"nin beklendiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu programda dinleme/izleme becerisinin değerlendirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur ve buna yönelik olarak öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlara yer verilmiştir.

Karadağ (2012) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (6, 7, 8. Sınıflar) (MEB, 2006) dinleme becerisinin bütün özelliklerinin kazanımlara yansımaması, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme amacı altında yer alan kazanımların çok genel olması ve bu hâliyle bu kazanımların ölçülüp değerlendirilmesinin zor olması, bazı dinleme kazanımlarının birbirini kapsamaması ve anlama becerilerinin özellikleri kazanımlaştırılırken anlatmaya yönelik ifadeler kullanılması bakımından eleştirmiştir.

Yıldırım ve Er (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006) yer alan dinleme/izleme amaçlarını yeterli buldukları, amaçlara eklenmesi ve çıkarılmasını önerdikleri bir amaç bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Türkçe öğretmenlerinin programı yeterli bulduklarını göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin programı dinleme/izleme bakımından yetersiz veya eksik bulması bu becerinin öğretiminde daha çok sorun yaşanmasına sebep olabilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) dinleme müstakil bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, konuşma ve dinleme becerileri sözlü iletişim öğrenme alanı başlığında birleştirilmiştir. Programda, dinleme sürecinin en önemli aşaması olarak öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve zihninde yapılandırması olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve zihninde yapılandırması için öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, dinlediklerinin konusunu, ana fikrini belirleme, dinlediklerinden hareketle ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, dinlediklerini sınıflama, sorgulama, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinliklerin yaptırılabilmesi ifade edilmiştir. Ayrıca programda dinleme / izleme metinlerinin öğretmen kılavuz kitabında yer alacağı ve ses dosyası veya video dosyası olarak öğretmen kılavuz kitabının ekinde CD ile verileceği belirtilmiştir. Program dinleme becerisinin ölçme değerlendirilmesinde kazanımlara yönelik olarak dinlediğini bütünlük içinde anlama ve anlamlandırma, yeniden ifade

etme, dinlediği bir metinde, izlediği bir sunum veya medya içeriğinde kurgu ile gerçeği ayırt etme, örtük mesajları anlama, sunulan mesajları desteklemek için kullanılan gerekçelerin ve kanıtların yeterliliğini değerlendirme becerilerinin ne düzeyde kazanıldığını belirlemeye yönelik uygulamaların yapılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu programda kazanımlar sınıf seviyelerine göre ayrılmıştır. 2006 Programı'na göre kazanım sayısında önemli bir düşüş olmuştur.

Arı (2016) İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın (MEB, 2015) sözlü iletişim öğrenme alanını programla ilgili bilgi ve açıklamaların yetersizliği, bazı kazanımların sınıflara dağılımında kesintiler olması, kazanımların ardışıklığının sağlanamaması, çekirdek kazanım olarak değerlendirilebilecek kazanımların nitelik ve niceliğinin yetersiz olması, bazı kazanım ifadelerinin anlamada güçlüğü, karışıklığa ve karmaşıklığa sebep olması, bir kazanımın birden fazla yargı bildirmesi bakımından ölçme ve değerlendirme açısından sorunlara sebep olabileceği, dinleme/izleme ve konuşma kazanımlarının bazılarının birbiriyle ilişkisiz ya da karşılıksız olması bakımından eleştirmiştir. Araştırmacı, bu sorunların temelinde programın temel yaklaşımının net ve ayrıntılı bir şekilde anlatılamamasının, örüntü bağlantılarının kurulamamasının yattığını belirtmiş ve programda daha fazla açıklama ve uygulayıcılar için daha fazla işlevsel bilginin olması gerektiğini ifade etmiştir.

Arı (2016) yaptığı çalışma neticesinde 2015 programının sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımların 2005 ve 2006 programlarına göre anlaşılması zor, net olmayan ve karmaşık bir sistemle hazırlandığı sonucuna ulaştığını belirtmektedir.

2015 programında sözlü iletişim öğrenme alanı içinde konuşma becerisiyle birlikte değerlendirilen dinleme becerisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (İlkokul ve Ortaokul 1,2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2017) birlikte ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Kazanımların sınıf seviyelerine göre ayrılma durumu 2015 Programı'nda olduğu gibi 2017 Programı'nda da devam etmiştir. 2017 Programı'nın önemli bir özelliği dinleme becerisi alanında medya okuryazarlığına kazanım düzeyinde yer verilmiş olmasıdır:

"T. 8. 1. 11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir. Medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır. "

Türkçe Dersi Öğretim Proramı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1,2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2018) dinleme becerisi, 2017 Programı'nda olduğu gibi ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır. 2018 Programı dinleme kazanımları bakımından 2017 Programı'yla aynıdır. 2018 Programı'nda dinleme kazanımları bağlamında herhangi bir yenileme veya düzenlemeye gidilmemiştir.

2.12. Dinleme Eğitimi, Teknolojik Gelişmeler ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Teknoloji çok hızlı bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişme ve gelişmeler hayatın her alanını olduğu gibi eğitimi de etkilemektedir. Teknoloji her geçen gün eğitimde kullanılabilecek birçok araç-gereci eğitim ortamına sunmaktadır. Bunlar dinleme eğitimi için de yeni fırsatların doğmasını sağlamaktadır.

Konuşmacının iletilerini teknolojik araç- gereçler kullanarak aktarması öğrenmeyi hızlandırmakta ve daha etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Ungan, 2009). Teyp, video, bilgisayar gibi görsel-işitsel araçlar, öğrencilerin öğrendiklerinin somutlaşmasını ve kalıcı olmasını sağlar. Klasik anlatım zamanla etkililiğini yitirir ve dersin sıkıcı olmasına sebep olur. Teknolojik araçlardan yararlanmak öğrencilerin dikkatini canlı tutar ve dinlemenin verimliliğini artırır (Gürgen, 2008). Dinleme eğitiminde radyo ve televizyon programlarından yararlanılabilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Bu araçlar günlük hayatın bir parçası olmaları sebebiyle dinleme eğitiminin okul dışında etkili bir şekilde devam etmesini sağlayabileceği gibi okulda ders işleme sürecini ilgi çekici hâle getirmek için de kullanılabilir.

Temizyürek ve Ünlü (2015) eğitim sürecini daha etkili ve motive edici bir hâle getirmesi sebebiyle eğitim alanında kullanılan teknolojilerin eğitim kurumlarında gittikçe daha yaygın bir şekilde kullanıldığını belirtmektedir.

Akın ve Çeçen (2015) Türkçe eğitiminin günümüz şartlarında teknolojisiz yapılamayacağını belirtmekte ve yaptıkları araştırma sonucunda çoklu ortama dayalı eğitimin Türkçe eğitiminde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, CD, vb. çoklu ortam araçlarıyla zenginleştirilen Türkçe derslerinin öğrenciler tarafından daha çok sevildiği, öğrencilerin dersi daha iyi anladıkları, derse karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği araştırmacılar tarafından paylaşılmıştır. Birden fazla duyuyu işin içine katması ve içeriğin daha hızlı ve

anlaşılır bir şekilde sunulmasına olanak tanınması bakımından çoklu ortama dayalı öğretimin dinleme eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılabilmesi ifade edilebilir. Göçer (2017) de dinleme eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanılmasını önermekte ve bu araçların öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edilmesi noktasında da önemli olduğunu belirtmektedir.

Bentley (2000) dinleme becerisinin teknolojik gelişmelerle yeni boyutlar kazandığını ifade etmekte ve dinlemenin günümüzde yüz yüze yapılan bir eylem olmadığını, telefon ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle artık iletişim kurulan kişiyle aynı ortamda olma zorunluluğunun kalktığını belirtmektedir. Bu durumun etkili dinlemenin gelecekte çok farklı boyutlarda tartışılmasına sebep olacağını ifade etmektedir (Aktaran Temur, 2010, 311).

Acat, Demiral ve Kaya (2013) Web tabanlı sistemler aracılığıyla dil becerilerinin ölçülebileceğini ve bu tür sistemlerin uygulanabilir olduğunu ifade etmekte ve Web tabanlı sistemlerin dil becerilerinin yalnızca ölçme ve değerlendirme aşamasında değil dil becerilerin edinilmesi ve öğretimi sürecinde de kullanılabilceğini belirtmektedir. Araştırmacılar Web tabanlı sistem kullanarak yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dinleme esnasında daha dikkatli ve güdülenmiş olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Dinleme çalışmalarında sadece edebî metinleri kullanmak yerine edebî metinleri görsel ve işitsel materyallerle destekleyerek kullanmak dinleme eğitiminin verimini artıracaktır. Nitekim Karasakaloğlu ve Bulut (2012) tarafından yapılan çalışmada görsel destekli dinleme metinleri kullanılan grubun sadece dinleme yapılan gruba göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkyılmaz (2010) yaptığı deneysel çalışmada görsel destekli dinlemenin anlama becerisi üzerinde sessiz okuma, dinleme ve sesli okumaya göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Görsel destekli dinleme yaptırılan gruptaki öğrenciler diğer gruptaki öğrencilere göre başarı testinden daha yüksek puan almıştır. Türkyılmaz (2010) görsel destekli dinlemeyi metnin içeriğine uygun görselleri metindeki akışa uygun bir program (Windows Movie Maker) kullanarak slayt gösterisi şekline getirmiş ve bu şekilde öğrencilere sunmuştur. Bu çalışmalar, dinleme metinlerinin bazı programlar kullanılarak daha etkili hâle getirilebileceğini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Dinleme eğitimi bakımından düşünüldüğünde görsel/işitsel araçlardan televizyonun dinleme/izleme eğitiminde kullanılabileceği ifade edilebilir. Özellikle çocuklar tarafından ilgiyle takip edilen çizgi filmlerin çocuklar için hem eğlenceli vakit geçirme hem de yeni öğrenmeler bakımından fırsatlar barındırdığı görülmektedir. Özellikle dinleme/izleme yoluyla kelime öğretimi açısından çizgi filmlerin çocukların kelime hazinesini geliştirmek için kullanılabileceği belirtilmektedir. Ancak istenmeyen yaşantı ve öğrenmelerin gerçekleşmemesi için çocuklar için seçilen çizgi dizilerin niteliğine çok dikkat edilmelidir (Bursalı ve Topçuoğlu Ünal, 2015).

Teknolojinin eğitim ortamlarına sunduğu bilgisayar ve internetle desteklenen çevrimiçi ortamlar dinleme eğitiminde kullanılabilir (Erdem ve Erdem, 2015). Bu ortamlar dinleme eğitimini sınıflara hapsolmaktan kurtarabilecek, sınıf içi ve dışında etkili bir dinleme eğitiminin yapılmasını sağlayabilecek potansiyele sahiptir. Şahin ve Şahin'e (2009) göre, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim-öğretime imkân tanıyan bilgisayarlar, Türkçe öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu bağlamda, bilgisayarların dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili bir şekilde kullanılabileceği ifade edilebilir.

Günümüzde ilk ve ortaokulda eğitim gören öğrencilerin tamamı Z kuşağına mensuptur. Teknolojiyle iç içe yaşayan bu kuşağın kaliteli bir eğitim alması teknolojiyle zenginleştirilmiş eğitim ortamlarıyla mümkündür. Çünkü teknoloji, bu kuşağın günlük yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yüzden Türkçe derslerinde de bu kuşağın ilgi ve ihtiyaç duyduğu teknolojiler kullanılmalıdır. Kullanılan teknolojiler, Türkçe eğitimini okul sınırlarına hapsolmaktan kurtaracak, konuların somutlaştırılmasını ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayacaktır (Altunbay ve Bıçak, 2018).

Altunbay ve Bıçak'a göre (2018, 140) dinleme eğitiminde kullanılabilecek teknoloji tabanlı uygulamalar şunlardır:

- a. Artırılmış gerçeklik,
- b. Eğitsel yazılımlar,
- c. Etkileşimli tahta,
- d. Web tabanlı öğrenme,

- e. Mobil öğretim,
- f. Bilgisayar destekli öğretim,
- g. Bilgisayar tabanlı öğretim,
- h. Uzaktan öğretim.

Bu uygulamaların kullanımı teknolojiyle iç içe yaşayan günümüz öğrencilerinin ilgisini çekecek ve Türkçe eğitiminin daha verimli ve etkili olmasını sağlayacaktır. Buna koşut olarak öğrencilerin başarıları da artacaktır (Altunbay ve Bıçak, 2018).

Kurudayıoğlu ve Bal (2014) dinleme eğitiminde dijital hikâyelerin kullanılabilirliğini belirtmektedir. Dijital hikâyeler yardımıyla öğrencilerin kendi seslerini dinlemeleri ve değerlendirmeleri dinleme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Öğrencilerin aktif katılımını sağlaması ve öğrencinin kendi sesini dinlemesi öğrencinin dikkatli dinleme süresinin geliştirilmesi bakımından da etkili olabilecektir.

Günümüzde Web araçları hızla gelişmektedir. Bu araçlardan olan WEB 2. 0 araçları kullanıcılarına içerik oluşturma imkânı sağlaması bakımından önemlidir. Özdemir (2017a, 433-439) Türkçe öğretiminde kullanılacak Web 2. 0 teknolojilerini şöyle sıralamıştır:

- ❖ Ders yönetim sistemleri (ANGEL, Blackboard, Desire2Learn, WebCT, Moodle, Sakai vb.),
- ❖ Sosyal ağlar,
- ❖ Kısa mesaj / Skype / Hangouts / Facetime mesajlaşma sistemleri,
- ❖ Screencast programları,
- ❖ Podcast: Voki / Vocaroo,
- ❖ Padlet,
- ❖ Kahoot.

Bu araçların tamamı dinleme eğitiminde kullanılacak araçlardır.

Teknolojik araçlar dinleme eğitiminin verilme şeklini değiştirebilecek özelliklere sahiptir. Bunlar sayesinde dinleme eğitiminin sınıfa ve öğretmene

bağımlılığı ortadan kalkabilecek ve daha öğrenci merkezli bir dinleme eğitimi verilebilecektir.

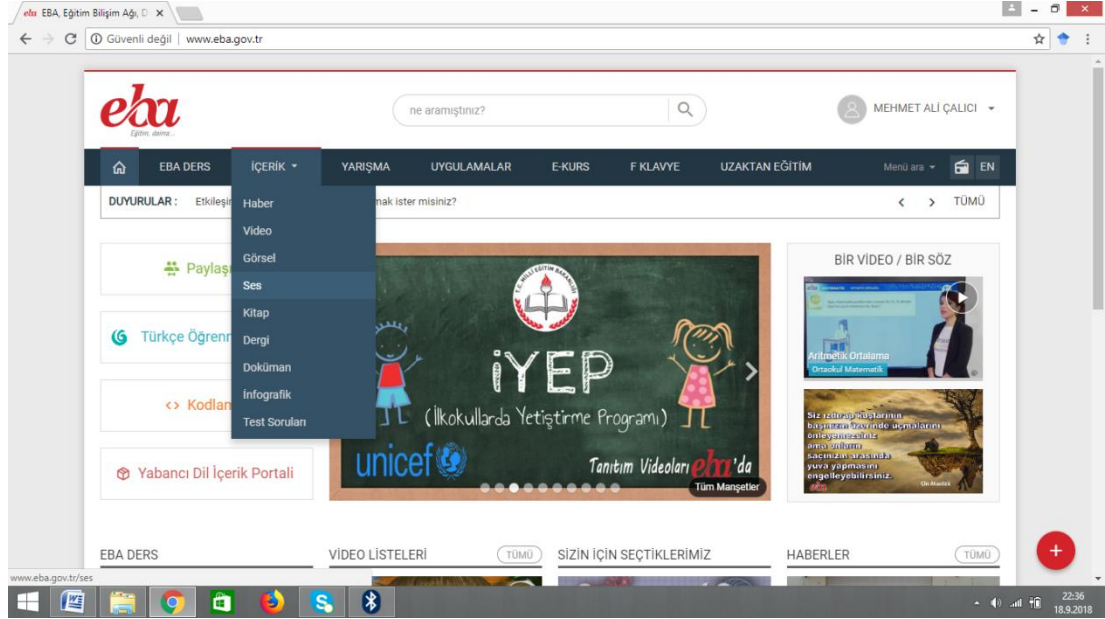
Günümüz şartlarında okul ortamında ve okul dışında dinleme eğitiminde kullanılacak nitelikli bir kaynak, FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulan EBA'dır (Eğitim Bilişim Ağı).

"Öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için tasarlanan EBA;

- Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak,
- Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak,
- İçerikle ilgili ihtiyaçlara cevap vermek,
- Sosyal ağ yapısıyla kullanıcıların bilgi alışverişinde bulunabilmelerini sağlamak,
- Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak,
- Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek,
- Farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamak,
- Bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamak,
- Teknolojiyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanan sosyal bir eğitim platformudur." (MEB, [22.09.2018]).

EBA'da sınıfta veya herhangi bir ortamda veya zamanda bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi araçlar yardımıyla ulaşılabilecek birçok içerik ve doküman yer almaktadır. EBA zengin ve güvenilir içeriği, kolay erişilebilirliği ve kullanım kolaylığı ile dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak bir araçtır. Bu özelliğiyle EBA sadece sınıf içinde değil günün her anında dinleme eğitiminde etkili bir şekilde kullanılacak bir araçtır.

Öğretmenler kullanıcı adı ve şifrelerini girerek kolayca erişim sağlayabilmektedir. EBA'ya giriş yapıldıktan sonra ana sayfadan dosya adı veya anahtar kelime yazarak veya "İçerik" bölümünden "Ses" sekmesini açarak dinleme/ses dosyalarına erişim sağlanabilmektedir. Öğretmen bu ses dosyalarını derslerde anlık kullanabileceği gibi bilgisayarına indirip depolama imkânına da sahiptir. Böylece öğretmenler bu ses dosyalarını yaptıkları ders planları çerçevesinde daha işlevsel kullanma fırsatına da sahip olmaktadır.



Şekil 1: EBA İçerikler Modülünden Ses Bölümüne Giriş

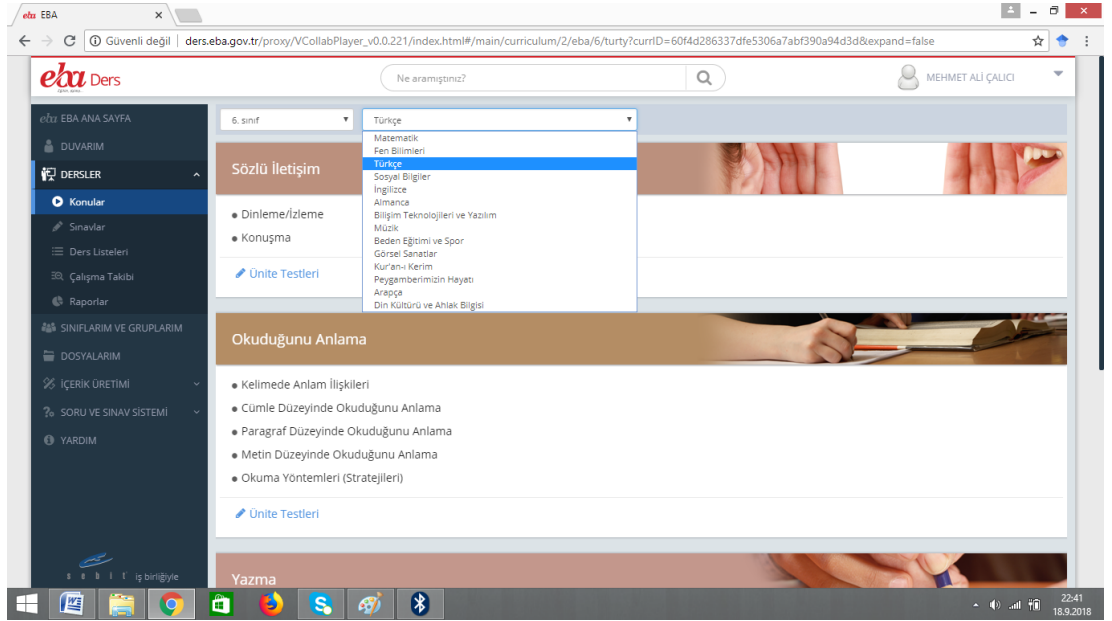
Şekil 1'de görüldüğü gibi öncelikle İçerikler modülünden Ses bölümüne girilmelidir. Ses bölümüne girildikten sonra yine dosya adı veya anahtar kelime yazılarak dinleme içeriklerine ulaşılabilmektedir. Bu bölüm farklı ilgi, ihtiyaç ve beklentilere cevap verebilecek kadar geniş bir yelpazede ses dosyaları barındırması bakımından önemlidir.

EBA'yı dinleme eğitimi bakımından daha ön plana çıkararak ise EBA Ders bölümündeki içeriklerdir. EBA Ders bölümünde 5, 6, 7, ve 8 sınıf seviyesinde dinleme içerikleri yer almaktadır. Bu içerikler dinleme eğitimi için hazırlanmış içeriklerdir. Dinleme bölümünde yer alan içerikler şu an için istenen düzey ve nitelikte olmamakla birlikte yapılan güncellemelerle zenginleştirilebilmektedir. Ayrıca öğretmenler kendi ürettikleri içerikleri de EBA'ya yükleyip öğrencileriyle paylaşabilmektedir.

Ateş, Çerçi ve Derman (2015) EBA'da yer alan Türkçe ders videolarını inceledikleri araştırmalarında, Türkçe dersi kazanımlarının bütüncül bir yaklaşımla ele alınmadığını, ders işleniş sürecinin "hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme" aşamalarına yer verilmediğini ve videolarda sadece sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Tanrıku (2017) öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmada, öğretmenlerin Türkçe öğrenme alanlarına yönelik içerikleri yeterli bulmadığını ve dinleme öğrenme alanı içeriklerine yönelik olumsuz görüşlerinin ağırlıkta olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalar EBA içeriklerinin bazı yeterliklere sahip olmadığını göstermektedir.

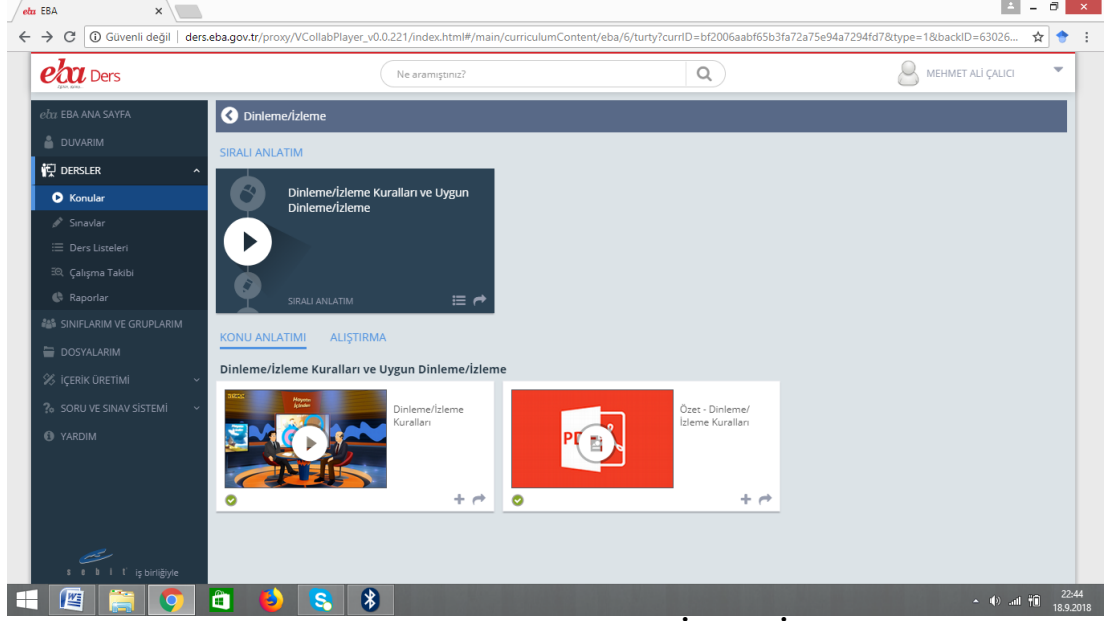
Ancak öğretmenler, EBA içeriklerinde eksiklik gördüklerinde kendi öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun içerik üretme ve bunları EBA'ya yükleme olanağına sahiptir. EBA'nın öğretmen ve öğrencilere çok önemli imkânlar sunduğu göz önünde bulundurulmalı ve EBA'da görülen eksikliklerin giderilmesi için üretilen farklı fikir ve içerikler paydaşlarla paylaşılmalıdır.

EBA Ders sekmesi açıldığında öncelikle sınıf seviyesi ve ders seçilmektedir. Bu işlemin ardından ekrana seçilen sınıf seviyesinin ve dersin içerikleri gelmektedir.



Şekil 2: EBA Ders'e Giriş: Sınıf Seviyesi ve Ders Seçme

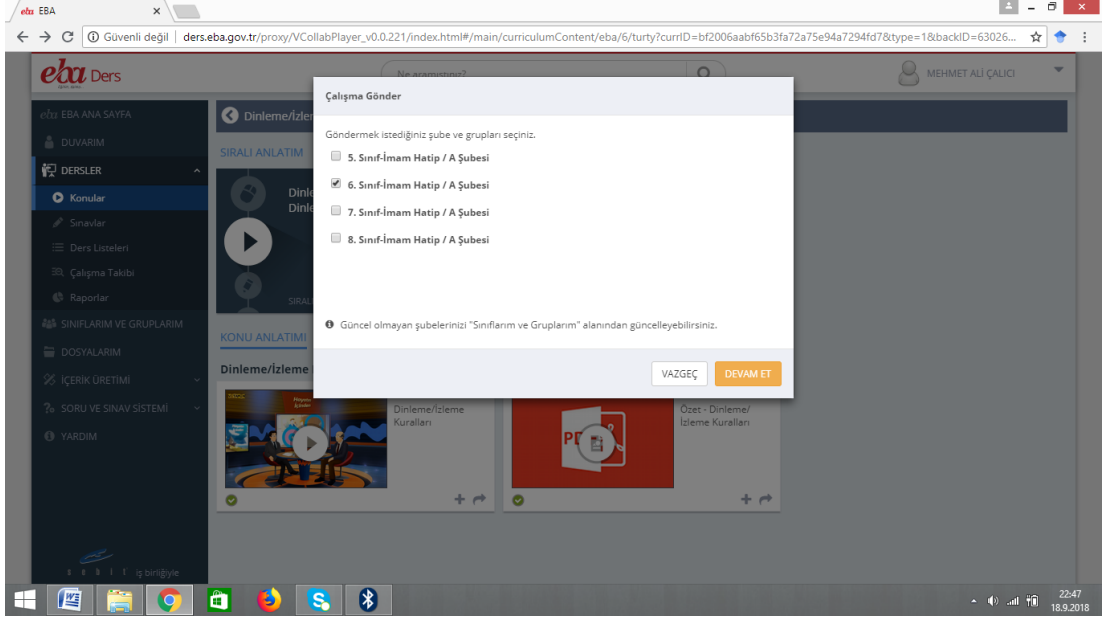
Şekil 2'de görüldüğü gibi bu aşamada ekrana gelen "Dinleme/İzleme" bölümüne tıklanarak dinleme/izleme içeriklerine ulaşılabilmektedir. Bu bölümde yer alan dinleme/izleme içerikleri sıralı ders anlatım şeklindedir ve olduğu hâliyle kullanıma hazırdır. İstenildiği takdirde sıralı anlatım içinde yer alan bölümler ayrı olarak kullanılabilir, EBA Ders tarafından sunulan sıralama değiştirilebilmektedir.



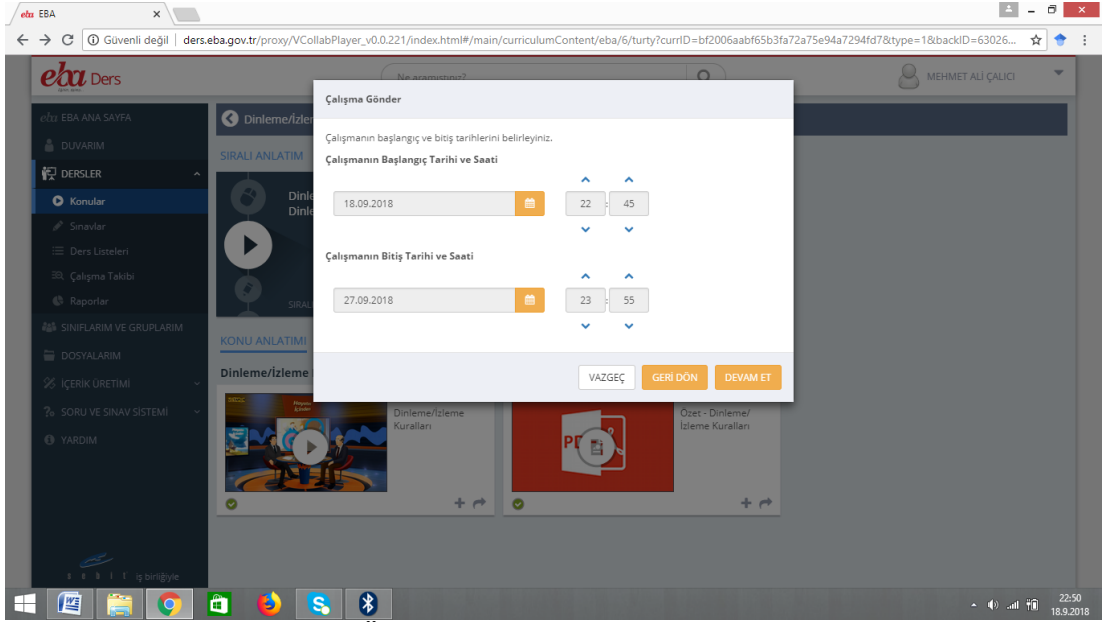
Şekil 3: EBA Ders 6. Sınıf Dinleme/İzleme İçerikleri

EBA Ders'te yer alan dinleme içerikleri sınıfta kullanılabildiği gibi öğrencilere EBA üzerinden çalışma olarak da gönderilebilmektedir. Şekil 3'te yer alan içeriklerin sağ alt köşesinde yer alan ok işaretine tıklanarak çalışma istenen sınıfa veya öğrenciye gönderilebilmektedir. Öğretmen çalışmayı aynı anda bütün bir sınıfa gönderebileceği gibi bu çalışmayı yapmasını gerekli gördüğü öğrencileri seçerek sadece onlara da gönderebilmektedir. Dinleme eğitiminin öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak yapılabilmesine imkân tanıyan yapısıyla EBA, dinleme eğitimi konusunda önemli fırsatlar barındırmaktadır.

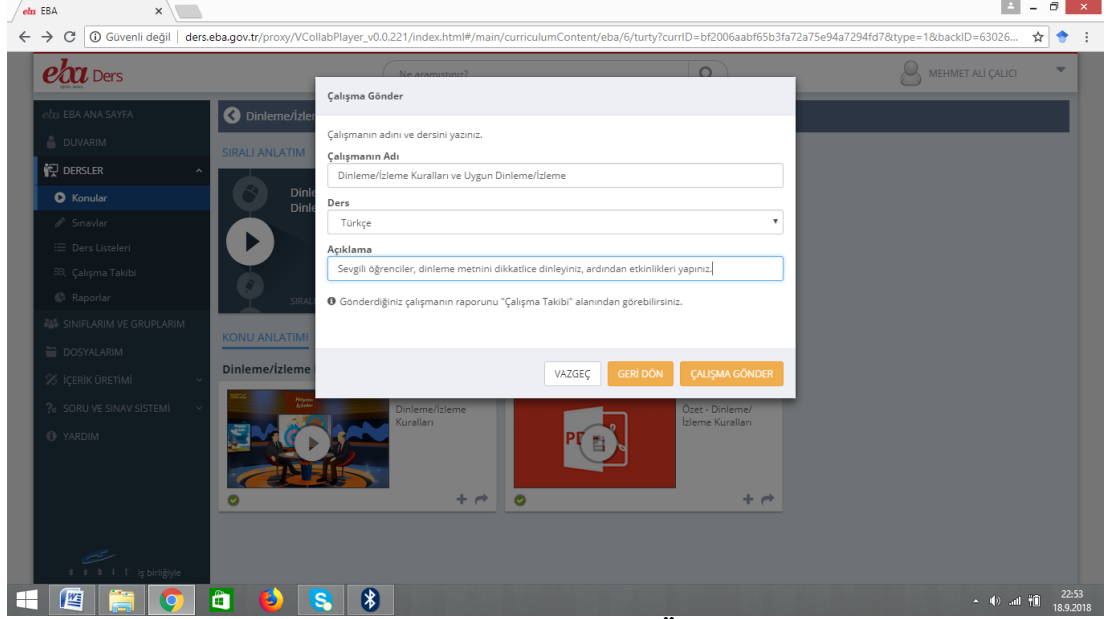
EBA Ders üzerinden bir çalışmanın öğrencilere gönderilmesi aşağıdaki şekillerde sırasıyla anlatılmaktadır. Öncelikle çalışmanın gönderileceği sınıf ve şubeler seçilmekte (Şekil 4), ardından "Devam Et" düğmesine basılarak çalışmanın hangi tarih ve saatler arasında öğrencilerin erişimine açık olacağı belirlenmekte (Şekil 5), son adımda ise çalışma ve ders adı yazılı olarak açılan sayfada öğretmenin isteğine bağlı olarak "Açıklama" bölümü doldurulduktan sonra veya açıklama bölümü boş bırakılarak "Çalışma Gönder" düğmesine basılarak ilgili çalışma öğrencilere gönderilmektedir (Şekil 6).



Şekil 4: Çalışmanın Gönderileceği Sınıf ve Şubelerin Seçimi

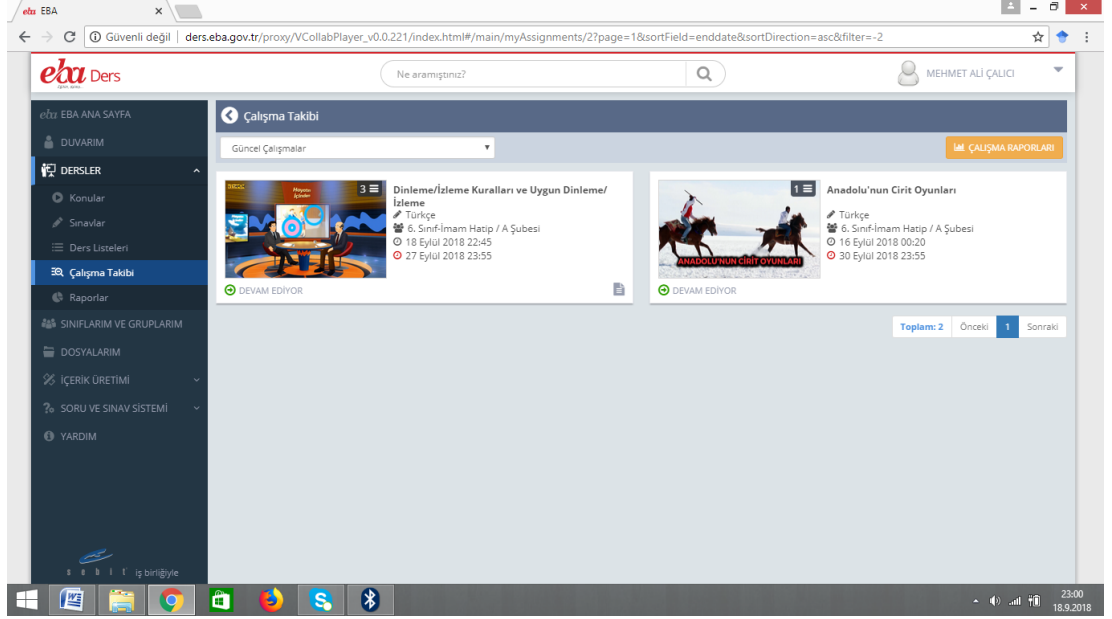


Şekil 5: Çalışmanın Öğrenci Erişimine Açık Olacağı Tarih ve Saatin Belirlenmesi



Şekil 6: Adı ve Dersi Yazılan Çalışmanın Öğrencilere Gönderilmesi

Öğrencilere gönderilen çalışmalar "Çalışma Takibi" alanından öğretmenler tarafından takip edilebilmektedir. Bu alanda öğrencinin çalışmayı tamamlama yüzdesi ve çalışmada sınav varsa öğrencinin sınavdan elde ettiği sonuç öğretmen tarafından görülebilmektedir. Ayrıca sınavda yer alan maddelerin kaç öğrenci tarafından doğru veya yanlış cevaplandığı da öğretmenlerle paylaşılmaktadır. Öğretmenler, "Sınav Sonuçları ve Sınav Analizi" bölümlerinden öğrencilerin sınav sonuçlarını ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmektedir. Bu bölüm, öğretmenin öğrencilerin öğrenme eksiklerini görmesi ve gidermesi noktasında önemli bir işleve sahiptir. Ancak "Çalışma Takibi" bölümünde sistem tarafından yapılan analizler öğretmenin görev yeri değişikliği yapmasıyla sistemden silinmektedir. Bu durum bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bir öğretmenin öğrencilere EBA üzerinden uyguladığı sınavların sonuçlarının öğretmenin görev yeri değişse dahi sistemde saklanması öğrencilerin gelişimlerinin bütüncül değerlendirilmesi ve yeni gelen öğretmenin öğrenciler hakkında fikir edinmesi bakımından önemlidir. Şekil 7'de "Çalışma Takibi" sayfasının görünümü dikkatlere sunulmaktadır. Sonraki bölümlerde "Çalışma Takibi" hakkında daha ayrıntılı bilgi verilecektir.



Şekil 7: Çalışma Takibi Sayfasının Görünümü

EBA'nın öğretmenlere içerikler konusunda esneklik tanıyan önemli bir özelliği, öğretmenlerin hazırladıkları içerikleri "İçerik Üretimi" veya "Dosyalarım" bölümünden EBA'ya yükleyebilmeleridir. Öğretmenler EBA'da gördükleri eksiklikleri kendi ürettikleri içeriklerle kapatabilmekte ve öğrenci ve sınıf seviyesinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yeni ve özgün içerikler üreterek öğrencileriyle paylaşabilmektedir. "İçerik Üretimi" bölümüyle ilgili ayrıntılı bilgi sonraki bölümlerde verilecektir.

Bütün olumlu yanlarına rağmen teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması birçok tereddüdü beraberinde getirmektedir. Özellikle günümüz öğrencileri arasında çok sık kullanılan internet ve sosyal medya gibi araçların zararları üzerinde durulduğu bilinmektedir. Arıcı (2016b, 40) bu konuda şu düşünceleri paylaşmaktadır:

"Medyanın hayatımızın her alanında bulunduğu artık kaçınılmaz bir durumdur. Olumsuz yanları bulunması nedeniyle çocuğu televizyon, internet ve diğer medya araçlarının zararlı yönlerinden uzak tutmaya çalışmak en kısa çözüm gibi görünmesine karşın pek akılcı ve kalıcı olmadığı söylenebilir. Önemli olan çocuğu medyadan uzak tutmak değil çocuğu onun zararlı etkilerinden korumaktır."

Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması çocukları teknolojinin olumsuz etkilerinden korumak için bir fırsat olarak görülebilir. Çünkü derslerde kullanılan teknolojik araçlar yoluyla öğrencilere bu araçların en uygun şekilde nasıl kullanılacağı ve genel anlamda bütün derslerde, özel anlamda Türkçe dersi kapsamında dinleme becerisini geliştirmek için ne tür etkinlik ve uygulamaların kullanılabilceği bilgisi de sunulacaktır.

2.13. Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

"Öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri ölçme ve değerlendirmedir." (Maden ve Durukan, 2011b, 212). Dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bir bütün olarak ele alınması gerekir. Yapılan etkinliklerin verimliliğinin anlaşılması, dil becerilerinin kazanılma ve gelişim düzeylerinin belirlenmesi son derece önemlidir. Bu durum dil becerilerine yönelik eğitim çalışmalarının ölçülmesi ve değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Tabak ve Göçer, 2014).

Dinleme becerisi geliştirilebilir bir beceridir. Bu yüzden okullarımızda Türkçe dersi kapsamında öğrencilere dinleme eğitimi verilmektedir. Verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirip geliştirmediğini anlamak için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Bu, dinleme eğitimi sürecinde oluşan aksaklık ve eksikliklerin görülmesini sağlayacağı gibi sürecin nasıl daha etkili bir şekilde yönetileceği konusunda da ilgililere fikir verecektir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) dinleme/izleme sürecinin amacına ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca programda dinleme/izleme etkinliklerini değerlendirmede kullanılacak formlar yer almakta ve bu formların kullanılmasının dinleme/izleme sürecinin verimini artıracacağı belirtilmektedir.

Dinleme becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde büyük aksaklıklar yaşandığı bilinmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri, öğretmenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmenin mümkün olmadığını düşünmesi veya bunu nasıl yapacağını bilmemesidir. Bu sebeplerden okullarda yapılan Türkçe dersi sınavlarında dinleme becerisine yönelik soru ve uygulamalar yer almamaktadır. Dinleme becerisine sınavlarda yer vermemek kabul edilemez bir durumdur. (Doğan, 2014).

Epçaçan (2013) dinleme becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi boyutunda yeteri kadar çalışma olmadığını ve bu alanda çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiş ve dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerin alana büyük katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Melanlıoğlu'na (2012b) göre dinleme becerisi sese dayandığı ve genellikle soyut olduğu için bu becerinin ölçülmesi son derece zordur. Dinlemenin soyut boyutu

sebebiyle yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları dinleme becerisinin gelişiminin ölçülmesinden ziyade dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesiyle sonuçlanmaktadır. Dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının az olmasının sebebinin dinlemenin soyut boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Dinleme becerisi geliştirilebilir bir beceridir. Bu becerinin geliştirilebilmesi için öğrencilere dinleme sürecinde ve sonunda gerekli dönütlerin verilmesi gerekmektedir. Bunun için dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılmalı ve öğrencilere gerekli dönütler verilmelidir (Melanlioğlu ve Karakuş Tayşi, 2013). Ölçme araçlarının, öğrencilerin dinlemenin aktif doğasını fark etme, dinlemeye karşı motivasyonu artırma ve uygulamaya dönük yaşantı sağlama işlevi vardır (Girmen ve Bayrak, 2013).

Melanlioğlu (2012b) öğrencilerin dinleme etkinliklerine aktif katılımının sağlanması gerektiğine vurgu yapmakta ve bunu sağlamak için sonuca yönelik ölçme ve değerlendirme yerine sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencinin dinleme sürecinde yaşadığı deneyimler sonucu da etkileyecektir. Dinleme etkinliklerinde sürecin ön plana çıkması için Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme/izleme kazanımlarının sürece yönelik olması gerekmektedir. Kazanımlar süreci ön plana çıkardığı takdirde dinleme becerisini ölçmek için kullanılan araçlar da sürece yönelik olacaktır (Melanlioğlu ve Karakuş Tayşi, 2013).

Dinlemenin içsel bir süreç olması sebebiyle öğrencinin bu içsel sürecin farkında olması dinlemeye yönelik yapılan çalışmaların başarılı olmasında önemlidir. Bu yüzden yapılan etkinlikler öğrencilerin bu sürecin farkına varmasını ve kendisini değerlendirmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Üstbiliş stratejileri böyle bir değerlendirmeye imkân tanıdığı için dinlemenin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılabilir (Melanlioğlu, 2012b).

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme çalışmaları sırasında geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının birlikte kullanılması gerekmektedir. Geleneksel ölçme araçları öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerini ölçmekte yeterli olabilirken üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersiz kalabilmektedir. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının

yetersiz kaldığı noktalar, alternatif ölçme değerlendirme araçlarıyla doldurulabilir. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının birlikte kullanılması ölçme ve değerlendirme çalışmalarını daha nitelikli hâle getirecektir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme araçları seçilirken hem bilişsel ve hem de duyuşsal alana hitap eden araçların seçilmesi önemlidir. Farklı araçların seçilmesi öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının yükselmesinde etkili olabilmektedir. (Tabak ve Göçer, 2014).

Dinleme becerisinin değerlendirilmesinde hatırlama, kavrama, analiz, sentez, yaratma gibi bilişsel alan yeterlikleriyle birlikte alma, tepkide bulunma, değer verme gibi duyuşsal yeterlikler ile uyarılma, hazır olma, beceriye dönüştürme gibi devinişsel yeterliklerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dinleme becerisi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları kapsadığından bu beceriye yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarında birçok farklı değerlendirme aracının kullanılması gerekmektedir (Göçer, 2014).

Deniz ve Keray Dinçel (2015) tarafından yapılan çalışmada anlama becerilerine yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının birçoğunun uyarılma olduğu belirtilmekte, Türkiye'nin sosyoekonomik düzeyi ve kültürü göz önünde bulundurularak orijinal çalışmalar yapılmasının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretim programının kazanım temelli olmasından hareketle bu kazanımların hedeflerine yönelik ölçeklerin hazırlanmasının işlevsel olacağı belirtilmektedir.

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılacak birçok ölçme ve değerlendirme aracı mevcuttur:

1. Kısa cevaplı maddeler,
2. Çoktan seçmeli maddeler,
3. Eşleştirme maddeleri,
4. Doğru/yanlış maddeleri,
5. Açık uçlu sorular,
6. Görüşme,
7. Tutum ölçekleri,

8. Öz değerlendirme,
9. Akran değerlendirme,
10. Gözlem,
11. Kontrol listeleri,
12. Dereceli puanlama anahtarları,
13. ğrenme günlükleri.

2.14. Ters Yüz Sınıf Yöntemi

Derste işlenecek konulara öğrencilerin dersten önce ulaşmasını sağlayarak öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini sağlayan ters yüz sınıf yöntemi, sınıf içinde üst düzey etkinlikler ve uygulamalar yoluyla anlamı yapılandırma imkânı sağlamaktadır. Bu yöntem, Miami Üniversitesi, Northern Colorada Üniversitesi, British Columbia Üniversitesi, Memphis niversitesi gibi üniversitelerde yoğun teorik bilgi içeren hukuk, felsefe, sosyoloji gibi derslerin, sınıf içinde ortak uygulama ve çalışmalara yönelik planlanmasından dolayı kullanılmaya başlanmıştır (Topalak, 2016: 28). Ters yüz sınıf yöntemi 2000 yılında Baker ve "Lage, Platt ve Treglia" tarafından önerilmiş ancak o dönemde yeteri kadar fark edilememiştir (Demiralay, 2014). Amerika'da kimya ğretmeni olan Aaron Sams ve Jonathan Bergman 2007 yılında, devamsızlık yapan öğrencilerin derslerden geri kalmamaları için bu yöntemi kullanmışlardır. Aaron ve Sams dersleri video olarak kaydedip internete yüklemişler ve böylece dersi kaçıran öğrencilerle birlikte yavaş öğrenen öğrenciler de sınıfta anlamadıkları konuları videolardan izlemişlerdir. Bu yöntemle öğrencilerin daha iyi öğrendikleri ve öğretmenin sınıf içinde zaman kazandığı belirlenmiştir (zdemir, 2017b). Öğrencilerin okul zamanından çok evde dev yaparken öğretmene ihtiyaç duyduğu fikri de Bergman ve Sams'in bu yöntemi kullanmasında etkili olmuştur (Yavuz, 2016). Sams ve Bergman tarafından yapılan çalışmalar yöntemin tanınmasında önemli bir yere sahiptir. 2011 yılında Khan Akademisinin kurucusu Salman Khan'ın TED (Technology, Entertainment, Design-Yaymaya Değer Fikirler Konferansı) konuşmalarında yönteme yer vermesiyle yöntem daha geniş bir kitle tarafından fark edilmiştir. 2011 yılından sonra yöntemle ilgili çalışmaların artması ve daha önceleri Classroom Flip ve Inverted Classroom olarak adlandırılan yöntemin Khan'ın konuşmasında kullandığı Flipped Classroom ifadesi ile yaygınlaşması bu

bulguyu desteklemektedir (Demiralay, 2014). Kara (2016) da ters yüz sınıf yönteminin eğitim ortamlarında kullanımının gittikçe arttığını belirtmektedir.

Yöntem yabancı alanyazında farklı isimlerle anıldığı gibi Türkçe alanyazında da farklı isimlerle anılmaktadır. Görü Doğan (2015) Flipped Classroom kavramına karşılık olarak "çevrik öğrenme veya çevrikleştirilmiş öğrenme" kavramlarını önermektedir. Kavramın karşılığı olarak Demiralay (2014) Evde Ders Okulda Ödev modeli, Urfa (2017) ve Aydın (2016), tersyüz sınıf modeli, Özdemir (2017b) ters yapılandırılmış öğretim yöntemi, Ceylaner (2016) ve Turan (2015) ters yüz sınıf yöntemi, Topalak (2016) çevrilmiş öğrenme modeli, Özbilen (2018) tersine öğretim yöntemi ifadelerini kullanmıştır. Bu çalışmada kavrama karşılık olarak ters yüz sınıf yöntemi ifadesi kullanılmıştır.

Teknolojik gelişmeler ve dijital yerli olarak nitelenen günümüz öğrencilerinin teknolojiyi hayatın her alanında aktif kullanması, eğitim sürecinin teknolojilerle zenginleştirilmesi ve yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda ters yüz sınıf yöntemi teknolojik unsurlar ile eğitim sürecini kaynaştıran bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Alsancak Sırakaya, 2016).

Ters yüz sınıf yöntemi, "öğrencilerle geleneksel sınıf ortamında paylaşılan içeriğin ve içerikle ilgili tartışmanın çevrimiçi bir platforma taşındığı, evde yaptırılması planlanan öğrenme etkinliklerinin de geleneksel sınıf içerisine taşındığı ve zenginleştirilerek öğretmen rehberliğinde gerçekleştirildiği harmanlanmış bir öğrenme modelidir." (Demiralay ve Karataş, 2014, 336).

Demiralay (2014: 30) ters yüz sınıf yöntemini "yüz yüze öğrenme etkinliklerinin, çevrimiçi ortamlar için modellendiği ve internet tabanlı uzaktan eğitim teknolojileri ile harmanlandığı bir öğrenme modeli" olarak tanımlamıştır. Kim ve diğ. (2014) ise "öğretme sürecinde, bilgi aktarımının sınıf dışına kaydırıldığı, sınıf içinde sosyal ve aktif öğrenme aktivitelerinin yapıldığı, öğrencinin tamamlaması gereken sınıf öncesi ve/veya sınıf sonrası aktivitelerin yer aldığı bir model" olarak tanımlamıştır. (Aktaran Aydın ve Avan, 2017, 467). "Ters-yüz edilmiş öğrenme (flipped learning) yaklaşımı, öğretici merkezli ve dört duvarla sınırlandırılmış geleneksel eğitim anlayışının tersine işlediği, harmanlanmış (blended) bir öğrenme sürecini ifade etmektedir." (Görü Doğan, 2015, 25). Gencer (2015, 26) ise ters yüz sınıf yöntemini, "teorik bilgiyi öğrencinin evde öğrendiği, sınıfta ise öğrendiklerini uygulayarak pekiştirdiği bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır."

Yöntem, sınıf içinde işbirlikli ve etkileşimli etkin öğrenmeler sağlamayı amaçlamaktadır. Yöntemde bol miktarda uygulama yapılarak daha kalıcı, etkili ve üst düzey öğrenme gerçekleştirilmektedir (Karaca, 2016). Merkezinde etkileşim ve bireyselleştirilmiş öğrenmenin yer aldığı ters yüz sınıf yönteminin temel amacı sınıfta yapılan eğitimi daha etkili kılmaktır (Gündüz ve Akkoyunlu, 2016, 239). Yöntemin temel amacı, sınıf içi zamanı öğrenciler için en etkili ve verimli şekilde kullanmaktır (Ceylaner, 2016; Boyraz, 2014). Ters yüz sınıf yönteminin, öğretmenlerin sınıfta aktif öğrenme ve öğretme uygulamaları yapmalarının önündeki en büyük engellerden biri olan zaman sınırlılığına çözüm olabileceği düşünülmektedir (Özbilen, 2018).

Geleneksel sınıflarda ilk öğrenme etkinlikleri sınıf ortamında gerçekleşir. Ters yüz sınıf yönteminde bu öğrenme etkinlikleri sınıf dışına taşınmaktadır. Öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini pekiştirmeleri için verilen ödevler ise sınıf içine taşınmaktadır. Yöntemde içeriğin öncelikle öğrencinin kendisi tarafından ve kendi hızında öğrenilmesi, içerikle ilgili üst düzey etkinliklerin ise grupta ve öğretmen rehberliğinde sınıf içinde gerçekleştirilmesi söz konusudur (Demiralay, 2014).

Ters yüz sınıf yönteminde öğrenci sınıf içinde derse aktif katılımında bulunur ve arkadaşlarıyla etkileşim içindedir. Sınıf dışında ise teknolojik araçlar aracılığıyla öğrenme sürecine aktif olarak katılır (Yıldız ve Gürşen Otacıoğlu, 2017). Bu yöntemde dersler video aracılığıyla anlatılır, ödevler ise öğretmen gözetiminde ve rehberliğinde sınıf içi etkinlik olarak yapılır (Şahin ve Şahin, 2016). Böylece öğrenciler öğrenme güçlüklerinin üstesinden yapılan etkinlikler ve öğretmen desteğiyle gelebilirler (Torun ve Dargut, 2015). Sınıf içi uygulama ve etkinlikler yardımıyla öğrenciler öğretmenlerden daha çok yardım alabilir. Böylece öğrencilerin konuyu daha kolay ve kalıcı şekilde öğrenmeleri sağlanabilir (Gencer, Gürbulak, Adıgüzel, 2014, 886).

Geleneksel sınıflarda ders öğretmen tarafından anlatılır, öğrenciler ise dersi dinler ve öğretmene sorular sorarlar. Ders bittikten sonra ise öğretmen öğrencilere anlattığı konuyla ilgili ödevler vermektedir. Ters yüz sınıf yönteminde ise öğretmen içeriği internet, CD, vb. uygun ortamlar aracılığıyla öğrencilerle paylaşarak öğrencilerin içerik hakkında evde bilgilenmelerini sağlamaktadır. Sınıf ortamında ise öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler yoluyla konu pekiştirilmektedir (Çakır,

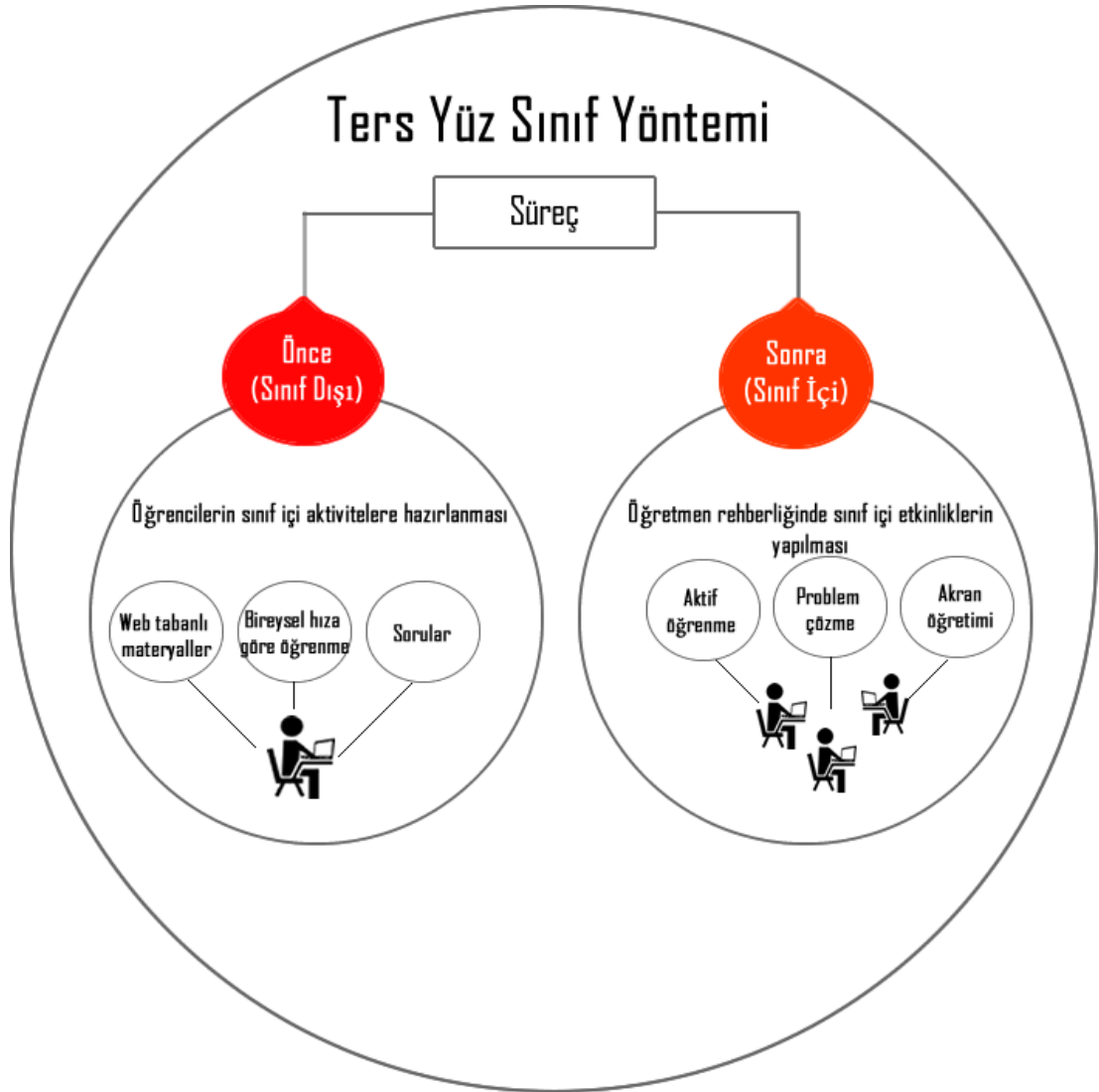
2017). Öğrenciler bu yöntemde içeriği çeşitli çoklu ortam uygulamaları yardımıyla sınıf dışında öğrenirler. Öğretmenler, içeriği kendi hazırladığı video veya çeşitli araçlarla öğrencilere sunabileceği gibi belirli sitelerde yer alan içerikleri de kullanabilir (Temizyürek ve Ünlü, 2015).

Ders içeriği öğrencilere sınıf dışında videolar aracılığıyla sunulur. Öğrenciler bu videolar yardımıyla derse hazırlanır. Öğretmen öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerini gidermek amacıyla derse kısa bir özet yaparak başlar. Ardından öğretmen rehberliğinde uygulamalar yapılır. Bu yöntemde, evde yapılan uygulama ödevleri sınıf içine aktarılırken dersin konuları ise evde çalışılır (Özdemir, 2017b).

Teknolojik gelişmeler ile bilgisayar ve mobil araçların kolayca erişilebilir teknolojilere dönüşmesi ters yüz sınıf yöntemini uygulanabilir kılmış ve bu gelişmeler ile yöntem daha çok tanınmaya başlamıştır. Ters yüz sınıf yöntemi içeriğin video, film, ses gibi araçlar yardımıyla sınıf dışında öğrenilmesine olanak tanır. Sınıf içindeki zaman ise öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler için kullanılır (Bergmann ve Sams, 2012'den aktaran Alsancak Sırakaya, 2015). Ters yüz sınıf yönteminde dijital araçlar etkin bir şekilde kullanılmakta ve bu araçlar yardımıyla sınıf ortamları aktif öğrenme ortamı hâline gelmektedir (Aydın, 2017). Bu yöntemde "amaç, zamandan, mekândan ve araçtan bağımsız olarak öğrenme fırsatlarının sunulması ve etkileşimin ön planda olduğu aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır." (Baker, 2000'den aktaran Alsancak Sırakaya, 2015, 13). Yöntemin "temelindeki fikir, sınıf içindeki zamanın aktif öğrenmeye ayrılmasıdır." (Demetry, 2010'dan aktaran Alsancak Sırakaya, 2015, 18). "Yöntemde temel olan derslerde video vb. araçların kullanılması değil sınıf içi zamanın en iyi nasıl geçirileceğinin planlanmasıdır." (Sams ve Bergmann, 2013, 16'dan aktaran Dönmez, 2017, 19).

Ters yüz sınıf yöntemi "teoride anlama ve hatırlama gibi öğrenme aktivitelerinin videolar ve çeşitli materyaller desteğiyle sınıf dışında uygulanması; sınıf içinde ise uygulama, analiz, değerlendirme ve üretme gibi üst düzey öğrenme uygulamalarının yapılması mantığına dayanmaktadır." (Mok, 2014, 7-11'den aktaran Yıldız, 2017, 21). Ters yüz sınıf yönteminde temel bilgiler ders öncesinde öğretmen tarafından paylaşılan materyaller ile öğrencilere ulaştırılır. Sınıf içinde zaman problem çözme, tartışma, grup çalışması gibi aktif etkinliklere ayrılır, öğretmen sürece rehberlik ederek öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır (Milman, 2012'den aktaran Alsancak Sırakaya, 2015). Öğrenci sınıfta öğretmeni dinlemek ve evde ödev

yapmak yerine, öğretmeni evde dinleyip izleyerek temel bilgileri öğrenip sınıfa gelmektedir. Böylece sınıfta uygulama ve pekiştirme etkinliklerine daha fazla zaman ayrılabilir (Dönmez, 2017). Demiralay (2014) yöntemin temel amacının sınıf içi öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrılabilmesini sağlamak, bu etkinlikler için ayrılan sürenin kısıtlılığı sorununu aşmak olduğunu belirtmiştir. "Ters-yüz öğrenme yönteminde öğrenciler evde ders videolarını izlerler, öğretmenin gönderdiği eğitimsel araçlarla öğrenirler ve sınıf içinde de diğer öğrenci arkadaşlarıyla bu video ve araçlardan öğrendiklerini pekiştirme şansı bulurlar." (Yıldız, 2017, 22).



Şekil 8: Ters Yüz Sınıf Yönteminin Yapısı

Turan, Zeynep. 2015. Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi Ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 16.

Ters yüz sınıf yönteminin yapısı öğrenme-öğretme sürecini sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar için ayrı ayrı tasarlamayı gerektirmektedir. Sınıf ortamı, öğretmenin gözetiminin

söz konusu olduğu öğrenme ortamını ifade ederken sınıf dışı ortam ise öğretmen gözetiminin olmadığı öğrenmenin zaman, mekân, yol ve hızdan bağımsız gerçekleştiği çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır (Demiralay, 2014).

Ters yüz sınıf yönteminin özelliklerini FLN (Flipped Learning Network), “flip” kelimesinin baş harflerine vurgu yaparak şu şekilde tanımlamıştır (FLN, 2014'ten aktaran Alsancak Sırakaya, 2015, 17):

- "Esnek Ortam (Flexible Environment): Öğrencilere ne zaman ve nerede öğreneceklerini seçme esnekliğinin sunulduğu, öğretmenin öğrenme ortamını bireysel ya da işbirlikli olacak şekilde farklı şekillerde düzenleyebildiği bir öğrenme ortamı olduğunu ifade etmektedir.
- Öğrenme Kültürü (Learning Culture): Öğretmen merkezli geleneksel modelin tersine öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Sınıftaki zamanda derin ve yaratıcı öğrenme için imkânlar sunulur. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine dâhil olarak ve kendi öğrenmelerini değerlendirerek bilginin yapılandırılmasına aktif olarak katılırlar.
- Kasıtlı İçerik (Intentional Content): Eğitimciler, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olmaya odaklanırlar. Eğitimciler neyi öğreteceklerine ve öğrencilerin kendi kendilerine inceleyecekleri materyallerin ne olacağına karar verir.
- Profesyonel Eğitmen (Professional Educator): Ters yüz sınıf modelinde eğitimcilerin rolü daha önemlidir. Bu modelde eğitimciler sürekli olarak öğrencileri gözlemlemeli, anında geri bildirim sunmalı ve öğrencileri değerlendirmelidir. Eğitimciler bu modelde sınıfta gözle görülür role daha az sahip olsalar da ters yüz sınıf modelinin ortaya çıkması için gerekli bileşen onlardır."

Ters yüz sınıf yönteminin ne olduğu ile ilgili bazı yanlış anlamaların olduğu bilinmektedir. Bu yanlış anlamaları düzeltmek için Bergmann, Overmyer ve Wilie (2012) “ters yüz sınıfın ne olduğu ve ne olmadığı” hakkında şu tespitleri yapmıştır (Aktaran Alsancak Sırakaya, 2015, 21):

"Ters yüz sınıf modeli nedir?

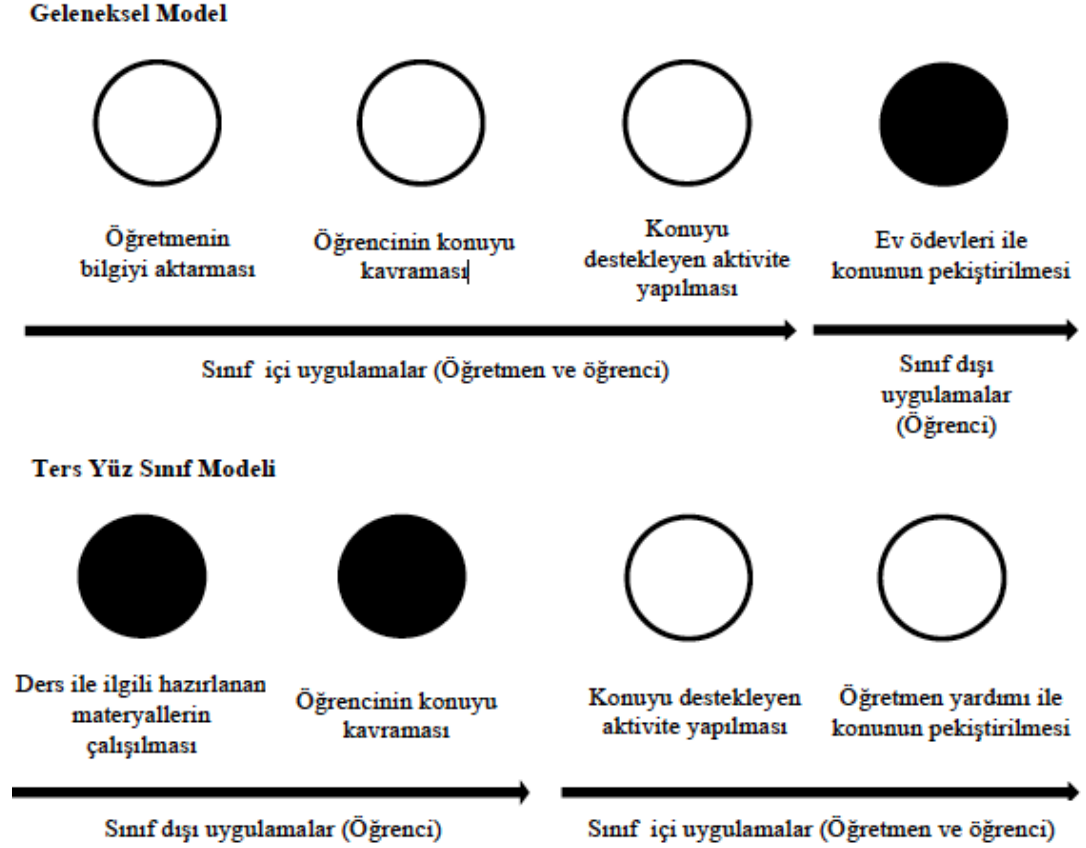
- Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim ve bireyselleştirilmiş iletişim zamanını artırır.
- Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları bir ortamdır.
- Öğretmenlerin “sahnedeki bilge” değil “kenardaki rehber” olduğu bir sınıftır.
- Doğrudan öğretim ile yapılandırmacı öğretim harmanlanmaktadır.
- Derste olmayan öğrencilerin geride kalmadığı bir sınıftır.
- İçeriğin tekrar edilmek ve geliştirilmek amacıyla kalıcı olarak saklandığı bir sınıftır.
- Bütün öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile meşgul olduğu bir sınıftır.
- Tüm öğrencilerin bireyselleştirilmiş bir öğretim aldığı sınıftır.

Ters yüz sınıf modeli ne değildir?

- Çevrimiçi video ile eş anlamlı değildir. Bu modelde yüz yüze zamanda ortaya çıkan etkileşim ve anlamlı öğrenmeler daha önemlidir.
- Videolar öğretmenin yerini almaz.
- Çevrimiçi ders değildir.
- Öğrenciler bir planlama dâhilinde çalışır.
- Öğrenciler sınıftaki zamanı bilgisayar ekranına bakarak harcamaz.
- Öğrenciler izole olmuş/soyutlanmış bir şekilde çalışmazlar."

Ters yüz sınıf yönteminde geleneksel sınıflarda yapılan uygulamaların tersi bir uygulama yapılır. Yani geleneksel sınıflarda yapılan uygulamalar ters yüz edilir.

Öğretmen öğrencilere ders içeriğini sınıfta sunmaz, ders içeriği derse gelmeden öğrenciler tarafından çalışılmış olur. Geleneksel sınıflarda derste yapılan içerik sunumu ters yüz sınıflarda ödev olarak düşünülebilir. Sınıf içinde ise öğrencilerle çeşitli etkinlikler, alıştırmalar ile üst düzey düşünme becerileri gerektiren problem çözme, tartışma ve drama gibi uygulamalar yapılarak öğrencilerin aktif öğrenmeleri sağlanır. Ters yüz sınıf yöntemi ile geleneksel öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında yaptıkları etkinlikler aşağıdaki şekilde karşılaştırmalı olarak sunulmuştur:



Şekil 9: Geleneksel Eğitim ve Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması

Zownorega, J. S. 2013. Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class. Master's Thesis. Eastern Illinois University. (Aktaran: Aydın, Gürkan. 2016. Ters Yüz Sınıf Modelinin Üniversite Öğrencilerinin Programlamaya Yönelik Tutum, Öz-Yeterlik Algısı Ve Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.), 15.

Şekil 9'da da görüldüğü gibi geleneksel yöntemde öncelikle öğretmen bilgiyi aktarmakta, öğrenci bu bilgileri kavramakta ve ardından konuyla ilgili aktiviteler yapılmaktadır. Sınıf dışında ise ev ödevleri yardımıyla öğrenci öğrendiklerini pekiştirmektedir. Ters yüz sınıf yönteminde ise öğrenci sınıf dışında dersle ilgili materyalleri çalışmakta ve konuyu kavramakta, sınıf içinde ise öğretmen rehberliği ve etkinlikler yardımıyla konu pekiştirilmektedir. Ters yüz sınıf yöntemiyle geleneksel yöntem arasındaki temel fark, sınıf içi ve dışı uygulamaların yer değiştirmesidir.

Yöntemde konu, öğrencilere sınıf dışında sunulurken konuyu destekleyen uygulama çalışmaları ise öğretmen rehberliğinde sınıf içinde yapılır (Yıldız, 2017, 31).

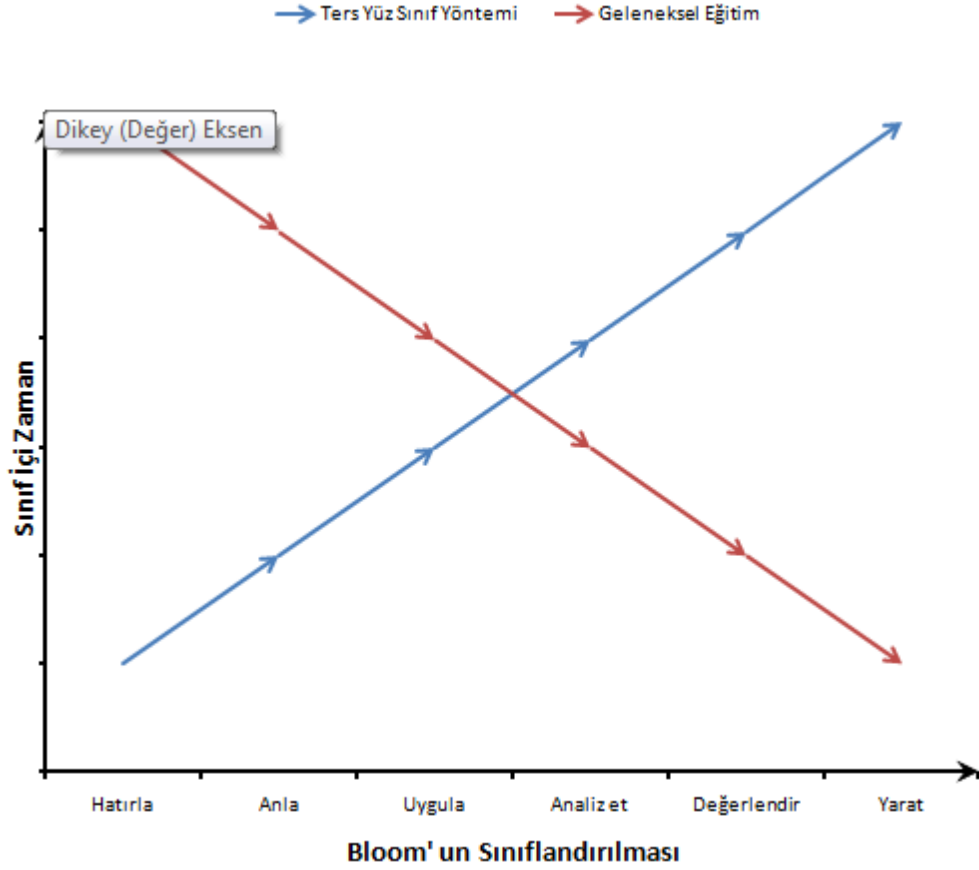
"Geleneksel sınıflarda sınıf içi uygulamalarda öğretmen aktif rol oynamakta, öğrenci hazır bulunan öğrenme bileşenleriyle bilgiyi kavramaktadır. Sınıf dışı uygulamalarında verilen ev ödevlerinde ise öğrenci yalnız başına ve aktif olarak öğrenmeyi kalıcı hâle getirmeye çalışmaktadır. Ters yüz edilmiş sınıflarda ise süreç tam bir farklılık oluşturmaktadır. Asıl öğrenme sınıf dışı faaliyetlerde öğrenci merkezli gerçekleşmektedir. Sınıf içi faaliyetlerde ise öğretmen, öğrenme atölyesi hâline gelen sınıfın rehberi konumunda yer almaktadır. Öğrenmede ve eksiklerin giderilmesinde öğrenci, bireysel ve grup, süreç ya da ürüne uygun öğrenme etkinliklerinde aktif rol oynamaktadır. Kısacası ters yüz edilmiş sınıflar hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinde öğrenciye aktif rol yüklemektedir. Bu durum öğrenci merkezli yaklaşımlarla oldukça örtüşmektedir" (Bolat, 2016, 3376).

"Geleneksel yapıda sınıf içi ve öğretmen merkezli öğrenme gerçekleşirken ters yüz edilmiş sınıflarda bu süreç tersine çevrilmekte ders dışı öğrenci merkezli öğrenme ön plana çıkmaktadır." (Bolat, 2016, 3376). Ters yüz sınıf yöntemi, öğretmenin iş yükünü geleneksel yöntemle göre önemli oranda artırmaktadır. Sınıftaki öğrenci sayısı da öğretmenin iş yükü üzerinde etkilidir. Öğrenci sayısının artması, öğretmenin iş yükünün daha çok artmasına sebep olmaktadır (Filiz, Orhan-Göksün ve Kurt, 2016).

Bolat (2016, 3376-3375) ters yüz sınıf yöntemini geleneksel öğrenme yaklaşımlarından ayıran özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- "Öğrenme anlayışı öğrenci merkezlidir.
- Geleneksel anlamda bir sınıf ortamından bağımsızdır.
- Sınıflar, yeni bilgi edinilen değil yanlış öğrenmelerin düzeltildiği, eksik öğrenmelerin giderildiği bir öğrenme atölyesine dönüşmektedir.
- Bilgisayar, internet, online ağlar ve yazılımlar eğitimde aktif olarak kullanılır.
- Ev ödevinin yerini evde öğrenme çalışmaları almaktadır.
- Öğrenme sürecinde bireysel öğrenme, bireysel ya da grupla tekrar ve proje çalışmaları vardır.
- Geleneksel öğretim süreçlerinde harcanan süre yerine öğrenci aktivitesine dayalı yaparak yaşayarak öğrenme süreçleri kullanılmaktadır."

Ters yüz sınıf yönteminde öğrenci sınıf dışında dersle ilgili temel bilgileri edinir. Öğrenci bu bilgileri kendi kendine edinir. Sınıf içinde ise öğretmen rehberliğinde üst düzey bilişsel etkinlikler yapar (Çakır, 2017). Bloom taksonomisine göre düşünüldüğünde öğrencinin evde anlama ve hatırlama düzeyindeki öğrenmeleri gerçekleştirmesi, sınıf içinde ise üst düzey becerilere yönelik çalışmalara katılması beklenmektedir. Geleneksel sınıflarda ise anlama ve hatırlama düzeyindeki etkinlikler sınıftaki temel etkinliklerdir (Ceylaner, 2016). Sınıf içinde yapılan etkinlikler aracılığıyla bilgiyi, üst düzey düşünme becerilerine dönüştürülür. "Bu süreç ise Bloom taksonomisinin uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratım basamaklarına karşılık gelmektedir" (Aydın, B., 2016, 11). Şekil 10'da Geleneksel eğitim ve ters yüz sınıf yöntemlerinde sınıf içi zamanın Bloom'un sınıflandırmasındaki bilişsel becerilerle olan ilişkisi gösterilmiştir.



Şekil 10: Geleneksel Eğitim ve Ters Yüz Sınıf Yöntemlerinde Sınıf İçi Zamanın Bloom'un Sınıflandırmasındaki Bilişsel Becerilerle Olan İlişkisi

Ceylaner, Sibel. 2016. Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yönteminin Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 42.

Yöntemin uygulanması noktasında farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Bu farklılıklar kullanılan materyal boyutunda olabildiği gibi kullanılan etkinlik ve uygulama boyutunda da olabilmektedir. Ancak yöntemin temel paradigması olan sınıf dışında teorik bilginin öğrenilmesi, sınıf içinde aktif öğrenme etkinliklerin yapılması değişmemektedir. Öğretmenlerin planlama şekillerine göre süreç öğrenciler için daha motive edici hâle getirilebilir (Alsancak Sırakaya, 2017). Topalak (2016) ters yüz sınıf yönteminde dersin içeriğine ve konusuna göre video süresinin değişebileceğini ve videoların süresinin yirmi beş dakikayı geçmemesinin önerildiğini belirtmektedir.

Ters yüz sınıf yönteminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının belirlenmesi önem arz etmektedir (Durak, 2017). Yöntemin başarısının önündeki en önemli engellerden birinin yöntemin yeni olması dolayısıyla yönetime karşı hazırbulunuşluğun yetersiz

olması gösterilebilir. Bu yüzden öğrencilerin hazırbulunuşluğunu artıracak çalışmalar yapıldıktan sonra yöntemin uygulanması önerilebilir.

Görü Doğan (2015) ve Gündüz ve Akkoyunlu (2016) yöntemin başarılı olabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin yönetime ilişkin görev ve sorumlulukları hakkında donanımlı ve bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ters yüz sınıf yönteminin "Türkiye'de kullanımının yaygınlaştırılması için öğretmenlerin bu sistem hakkında bilgilendirilmesinin ve teknoloji kullanımı konusunda motivasyonlarının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir" (Gencer, Gürbulak, Adıgüzel, 2014, 885).

Ters yüz edilmiş sınıflarda eğitimin başarılı olması için öğretmen ve öğrenci yeterlilikleri yanında sınıfın teknolojik alt yapısının da yeterli olması gerekmektedir (Bolat, 2016). Kocabatmaz (2016) yöntemin geleneksel sınıf ortamını ters yüz etmesi sonucu öğrencilerin bireysel öğrenmelerine odaklanarak sınıf ortamının zenginleşmesini, ders içi etkinliklerin artmasını sağladığını, öğrenmelerin kalıcılığı ve derslerin daha etkileşimli işlenmesi konusunda faydalı olduğunu belirtmektedir. Ancak yöntemin uygulanabilmesinin, öğrencilerin bilgisayara ve güçlü internet bağlantısına sahip olmalarına bağlı olduğunu ve yönetime karşı olumlu tutum geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. FATİH projesi kapsamında öğrencilere tablet dağıtılması ters yüz sınıf yönteminin Türkiye'de uygulanmasının önünde önemli engellerden biri olan teknolojik yetersizliğin ortadan kaldırılmasında önemli bir etkidir. Ayrıca Filiz ve Kurt (2015) yöntemin kullanılmasının, tabletleri daha işlevsel hâle getireceğini belirtmektedir.

"Öğrenen, kaynak ve zamana bağlı olmak kaydıyla ters yüz sınıf yöntemi her eğitim düzeyinde uygulanabilir" (Milman, 2012'den akt. Alsancak Sırakaya, 2015: 16). Ancak yöntemin Türkiye'de yeteri kadar bilinmediği ve kullanılmadığı bilinmektedir.

Gencer, Gürbulak ve Adıgüzel'e (2014) göre yöntemin Türkiye'de az kullanılmasının nedenleri şunlardır:

- Öğretmenlerin ters yüz sınıf yönteminin kullanımı ve faydaları konusunda bilgi eksikliği,
- Ulusal ve uluslararası alanda yöntemin tanımı ve uygulanabilirliğine yönelik çalışmaların yetersizliği,

- Yöntemin teknolojinin aktif ve etkili kullanılmasını gerektirmesi, buna karşılık öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma ilgi, istek ve motivasyonlarının az olması.

Yöntemin Türkiye'de kullanılabilmesinde EBA önemli bir yere sahiptir. Topalak (2016, 29) EBA'nın içerik düzenlenmesinde uygulanan sistemin e-öğrenme temelli olduğu, videolar, ders materyalleri, sınavlar, oyunlar gibi etkinlikleri içermesi ile ters yüz sınıf yönteminin öğelerini kapsadığını belirtmektedir. Ceylaner (2016) de ters yüz sınıf yöntemi kapsamında <http://www.eba.gov.tr/> web adresinden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bolat (2016) FATİH Projesi ve EBA'nın özellikleri ve sundukları imkânlarla ters yüz sınıf yönteminin uygulanmasına olanak tanıdığını ifade etmektedir. Balıkcı (2015) ise EBA'nın ters yüz sınıf yönteminin önündeki engelleri kaldırdığını ve yöntemi okullarda uygulanabilir kıldığını belirtmektedir. MEB [18.09.2018] tarafından paylaşılan

"Eğitimde FATİH Projesi ile öğrenci, bulunduğu ortamdan bağımsız olarak ders notlarına, ders içi projelere ve öğretmen tarafından verilen ödevlere ulaşabilmekte, ürettiği bilgileri öğretmeni ve diğer arkadaşları ile paylaşabilmekte ve ayrıca EBA ile yardımcı dokümanlarla öğrendiği konuları pekiştirebilmektedir."

ifadeleri de FATİH Projesi ve EBA'nın ters yüz sınıf yönteminin uygulanmasına uygun ortam oluşturduğunu göstermektedir.

Ters yüz sınıf yöntemi, mantık olarak eğitim sistemimizde öğretmenler tarafından kullanılan bir yöntemdir. Öğretmenin bir sonraki derste işlenecek konu veya ünitenin öğrenciler tarafından okunmasını veya araştırılmasını istemesi ve derse belli bir hazırbulunuşlukla gelen öğrencilerle sınıf içinde daha çok etkinlik yapma olanağı yakalaması bu yöntemin mantığıyla uyumaktadır. Ters yüz sınıf yöntemi günümüzün eğitim teknolojileriyle kaynaşık bir şekilde aynı amaçla kullanılmakta olan bir yöntemdir. Teknolojik gelişmelerin sunduğu imkânlar öğretmenlerin yıllardır uygulamaya çalıştığı bu yöntemin uygulanabilir ve öğrencilerin uygulama sırasında kontrol edilebilir olmasını sağlamıştır.

2.15. Ters Yüz Sınıf Yönteminin Olumlu ve Olumsuz Yanları

Ters yüz sınıf yöntemi eğitim ortamlarına sunduğu imkânların yanında bazı olumsuzlukları da bünyesinde barındırmaktadır. Gögebakan Yıldız ve Kıyıcı (2016) çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre yaptıkları değerlendirme sonucunda yöntemin kontrol altında tutulması gereken çok sayıda dezavantaja sahip olduğunu

belirtmektedir. Bolat (2016) bu yöntemin eğitsel avantajlarının daha fazla olduğunu belirtmektedir. Kocabatmaz (2016) ve Gögebakan Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının yöntemin olumsuz yanlarını da dile getirdiği ancak yöntemin olumlu yanlarının ön plana çıktığı belirtilmektedir. Akgün ve Atıcı (2016) da araştırmaları sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin ters yüz sınıf yöntemi kullanılarak işlenen dersleri, geleneksel işlenen derslere göre daha motive edici bulduklarını belirtmektedir. Aydın ve Demirel (2016) de 2011-2015 yılları arasında yayımlanmış 90 adet çalışmayı incelemişler ve öğretmen ve öğrencilerin büyük oranda ters yüz sınıf yöntemine karşı olumlu görüş bildirdiklerini, az olmakla beraber olumsuz görüşlerin de alan yazına yansıdığını belirtmişlerdir. Turan ve Göktaş (2015) da yöntemin potansiyelinden yararlanabilmek için öğrencilerin yöneme ve sürece ilişkin görüşlerinin önemini vurgulamaktadır.

2.15.1. Ters Yüz Sınıf Yönteminin Olumlu Yanları

Ters yüz sınıf yönteminin olumlu yanları farklı araştırmalarda aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Derse herhangi bir sebeple gelemeyen öğrencilerin kendilerine sunulan videolardan konuyu öğrenmelerine, istedikleri kadar tekrar yapabilmelerine, kendi hızlarında öğrenmelerine ve konulardan geri kalmamalarına imkân tanır (Güç, 2017).
- Öğrencilerin temel bilgileri edinerek sınıfa gelmesinden dolayı sınıf içinde farklı etkinlikler yapılmasına zaman kalır. Bu zaman farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için planlanmış etkinlikler yapılabilmesine olanak tanır (Güç, 2017).
- Yöntemin öğrenciye istediği yer ve zamanda dersi izleme ve konuları anlama olanağı sağlaması kalabalık sınıflardan kaynaklanan öğrenme sorunlarını en aza indirir (Serçemeli, 2016).
- "Ters yüz sınıf yöntemi öğrencilerin sınıf dışındaki çalışma sürelerini de düzenleyip bunları daha etkili bir şekilde dönüştürebilmektedir" (Yıldız, 2017, 23).

- Ters yüz sınıf yöntemi sınıf içi uygulamalara daha fazla zaman ayrılmasına imkân tanıdığı için kalabalık sınıflarda da etkili bir şekilde kullanılabilir (Yıldız, 2017).

Özdemir (2017, 24-25) alan yazında yapılan çeşitli araştırmaların sonuçlarından hareketle ters yüz sınıf yönteminin olumlu yönlerini şu şekilde sıralamıştır:

- "Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, sınıf içinde birkaç defadan fazla soru sorduklarında alay edileceği korkusu ile anlamadıkları noktaları yeteri kadar soramazlar. Bu korku, aynı zamanda bir yetersizlik algısı da oluşturur. Bunun yanında her öğretmen aynı soruyu tekrar tekrar cevaplamada sabırlı olmayabilir. Yine öğretmen sürekli olarak öğrenme güçlüğü çeken birkaç öğrenci ile ilgilendiğinde, dersin süresini yetirememeye veya müfredatın gerisinde kalma ihtimali ortaya çıkar. Ters yapılandırılmış öğretim yönteminde ise öğrencilerin sınıfa gelmeden önce dersin teorik kısmını evlerinde istedikleri kadar tekrar edip ilgili yerleri not alarak sınıfa gelmeleri, bu sorunun büyük ölçüde aşılmasına yardımcı olur.
- Ters yapılandırılmış öğretim yöntemi, farklı öğrenme tarzlarına uygun bir yaklaşımdır. Dijital ortamda hem görüntülü hem de sesli olarak ders olanağı sunan bu metot, sınıf içerisinde de hem grup çalışmaları hem de yaparak yaşayarak öğrenme imkânları sunarak öğrencilerin farklı uyarıcılarla karşılaşmalarını ve kendilerini geliştirmelerini sağlar.
- Bu metot, öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri uygulamaya koymasını mümkün kılar. Ters yapılandırılmış öğretim yöntemi sınıf içi grup çalışması imkânına, zaman tasarrufuna ve araştırmacının yazma süreçlerini bire bir takip etmesine olanak sağlamıştır.
- Ters yapılandırılmış öğretim, grup çalışmalarına imkân vermesi sayesinde öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmekte, akranlarından öğrenmelerini sağlamakta ve öğrencilerin sınıf içinde diğer iyi örnekleri gözlemleyip yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.
- Öğretmeni sınıfta "öğretim sürecinin merkezi" olmaktan çıkarıp yapılandırmacı öğrenmede sıkça belirtilen "rehber öğretmen" konumuna getirir. Böylece daha demokratik bir sınıf ortamı oluşturulması suretiyle öğrencilerin, öğrenme sürecinin ve bu sürecin sorumluluğunun bir parçası hâline gelmesine olanak sağlar.
- Ters yapılandırılmış öğretim yönteminin olumlu yönlerinden bir diğeri ise öğrencilerde eğitime yönelik algının toptan değişmesine katkı sunmasıdır. Eğitimde teknolojinin kullanımını uygulamalı olarak gören öğrenciler, ileriki eğitim hayatlarında, hatta öğretmenlik yaşantılarında teknolojinin eğitim amaçlı kullanımı konusunda farklı bir bakış açısına sahip olmaktadır."

2.15.2. Ters Yüz Sınıf Yönteminin Olumsuz Yanları

Ters yüz sınıf yönteminin birçok olumlu yanı olmasına rağmen bazı olumsuz yanları da vardır. Bu olumsuzlukların öğretmenler tarafından bilinmesi ve gerekli tedbirlerin alınması, yöntemin etkili bir şekilde işe koşulabilmesinde önemlidir.

Ters yüz sınıf yönteminin olumsuz yanları araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Yönteme yöneltile en önemli eleştirilerden biri öğrencilerin sınıf ortamına hazırlıksız gelmeleri durumunda öğrenmenin sağlanamadığı ve öğrencinin süreçten uzaklaştığıdır (Gündüz ve Akkoyunlu, 2016, 243).
- Öğrencinin ters yüz sınıf yöntemi kapsamında hazırlanan ders videolarını izledikten sonra bilgisayarı başka amaçlarla kullanmaya devam etmek ve uzun zaman bilgisayar başında vakit geçirmek istemesi yöntemin olumsuz yanlarından biridir (Güç, 2017).

Sağlam (2016) yöntemin olumsuz yanlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

"Bu eğitim yönteminin en olumsuz yönü, her öğrencinin ve okulun gerçekten etkin olarak çalışan bir internet erişimine sahip olamamasıdır."

"Düşük gelir düzeyi olan öğrencilerin şahsi erişim aracı olmayabilir, bu da verilen sorumlulukların kendi hız ve öz deneyimleriyle yapılamamasına yol açmaktadır."

Jenkins (2012), Duerden (2013) ve Miller (2012) ise ters yüz sınıf yönteminin olumsuz yanlarını şöyle sıralamıştır (Aktaran Yavuz, 2016, 23):

- "Öğrencilerin videoları izleyip izlemediklerinin öğretmenler tarafından takibinin zor olması,
- Bireysel öğrenme kapasitesine sahip olmayan öğrencilerin öğrenme ortamında zorluk çekmesi,
- Bilgisayar ve internet gerekliliğinin modelin uygulanabilirliğini güçleştirmesi,
- Teknoloji gereksiniminin maliyeti artırması,
- İnternet bağlantısı ve bilgisayarın olmadığı durumlarda videolarla dersi işleyen öğrencilerin dersi öğrenirken soru sormaması, konular arası ilişki kuramaması ve bu sebepten öğrenmede zorluk çekmesi,
- Öğrencinin konuyu öğrenirken konuşabileceği ve tepkisinin ölçülebileceği bir ortamın oluşturulmamasıdır."

http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Flipped_Classroom (e.t 05.11.2014) adresinde ise ters yüz sınıf yönteminin olumsuz yanları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Aktaran Balıkçı, 2015, 20).

- "Artan hazırlık süreci: Öğretim sorumlulukları yanında yüksek kaliteli videolar hazırlamak öğretmenler için ciddi bir zaman ve çaba gerektirebilir.
- Öğretmenler Flipped Classroom modelini sınıflarında uygulayabilmek için bilgisayar eğitimine gereksinim duyabilirler.
- Tüm ailelerin sosyo-ekonomik durumları aynı olmayabilir. Yani okul ortamı dışında bilgisayar ve video erişim teknolojilerine her aile sahip olmayabilir.
- Bu modelde öğrenci sorumsuzluk gösterebilir. Sınıfta ve evde kendi öğrenme ortamını yönetecek gelişimsel aşamada olmayabilir.
- Bilgisayar başında çokça zaman geçirmek yapılan eleştirilerdendir.
- Videoları izlemenin de ödev olarak algılanması.
- Öğrenciler, videoları izleyerek öğrenmeyi geleneksel model olarak görebilirler.
- Öğrencilerin evde videoları izlemesi devamlılık sağlamayabilir.
- Öğretmenin sınıftaki karizması ve anlamlı öğrenme için gerekli coşkulu anlatımı, uzaktan eğitim sistemleriyle kaybolabilir."

2.16. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde dinleme becerisi ve ters yüz sınıf yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Dinleme becerisiyle ilgili çalışmalar ana dili eğitiminde yapılan çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Ana dili eğitiminde dinleme becerisi ve ters yüz sınıf yönteminin birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden ters yüz sınıf yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalara dinleme becerisiyle ilgili olmasa bile araştırmaya katkı sağlayabileceği düşüncesiyle yer verilmiştir.

2.16.1. Dinleme Becerisiyle İlgili Araştırmalar

Yangın (1998) yaptığı deneysel çalışmada ELVES yöntemini ilkokul birinci sınıf öğrencilerine on hafta boyunca uygulamış ve araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dinleme başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir.

Kaplan (2004) tarafından yapılan araştırmada deneme modeli kullanılmış olup araştırmanın örnekleminde 37 altıncı sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin ilk defa dinledikleri bir metni anlama düzeyinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Deneysel süreç 12 hafta devam etmiş, öğrencilere ilk hafta ve 12. dinletilen metinden sonra başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinde anlamlı bir değişiklik olduğu ve dinlenenlerin kalıcılığının arttığı belirlenmiştir.

Aras (2004) tarafından yapılan araştırmada betimleyici, ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup araştırmanın örneklemini 6, 7, 8. sınıfta okuyan 450 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya başlanmadan önce alan tararması yapılmış ve dinleme becerisini geliştirmek için kullanılabilirlik etkinlikler belirlenmiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin dinleme becerilerinin anlamlı bir şekilde geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıflardan, 7. sınıf öğrencilerinin ise 6. sınıflardan daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Onan (2005) tarafından yapılan araştırma Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki dil özelliklerinin, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimi çerçevesinde, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki işlevlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma kapsamında Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki temel konular, okuma ve dinleme süreçlerindeki işlevleri yönünden ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiş ve anlama becerilerini geliştirmede doğrudan etkili olabilecek yapılar İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma, dinleme ve dil bilgisi kazanımları çerçevesinde değerlendirilmiş, Türkçenin fonetik, semantik, morfolojik ve söz dizimi yapısında, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek hususların kazanımlara ne oranda yansıdığı tartışılmıştır.

Karabay (2005) tarafından yapılan araştırmada kubaşık öğrenme etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde dinleme ve konuşma becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmış, araştırmanın örnekleminde 133 beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Toplamda on hafta süren araştırmada 1 deney 3 kontrol grubu bulunmaktadır. Dersler deney grubunda yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinliklerine göre hazırlanan planlara göre işlenirken kontrol grubunda geleneksel öğretime göre planlanmış ders planları kullanılmıştır. Öğrencilerin dinleme becerisini ölçmek için kullanılan dinleme başarı testi sonuçlarına göre kubaşık öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun başarısının kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Doğan (2007) tarafından yapılan araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi programı ile geliştirilmeye çalışılmış olup çalışmanın örnekleminde 77 öğrenci yer almıştır. Araştırmada kullanılan başarı testi öğrencilerin okulda ve okul dışında karşılarına çıkabilecek dinleme durumları -Hikâye, Metro Anonsları, Haberler-Hava Durumu, Çizim, Röportaj, Yol Tarifî, Radyo Tiyatrosu, Reklamlar, Dikte ve Alışveriş Problemi- göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Ön test uygulandıktan sonra deney grubundaki öğrencilere 4 hafta boyunca ikişer saat uygulamalı dinleme eğitimi verilmiş ve dinleme öncesi, sırası ve sonrasında dikkat etmeleri gereken noktalar ve dinlerken not alma teknikleri vb. konularda bilgiler verilmiştir ve uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Kontrol grubunda ise dersler klasik şekilde işlenmeye devam edilmiştir. Deneysel süreç sonunda yapılan son test başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilere verilen dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Yılmaz (2007) tarafından yapılan araştırmada dinleme becerisini geliştirmek ve önerilen etkinliklerin dinleme becerisini geliştirmede yeterli olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 6. sınıf öğrencilerinden deney grubunda yer alanlara 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve alan yazında önerilen Dinleme-izleme, Dinleme-Yeniden Yapılandırma, Dinleme-Müzik, Dinleme-Bosluk Doldurma, Dinleme-Haber, Dinleme- Not Tutma Etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle dinleme eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda alan yazında önerilen dinleme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun geleneksel yöntemle dinleme eğitimi verilen kontrol grubuna göre dinleme becerisinin gelişiminde daha başarılı olduğu görölmüştür.

Kurt (2008) tarafından yapılan araştırmada çocuk edebiyatı açasından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisinin belirlenmesi amaçlanmış olup araştırma kapsamında öncelikle çocuk edebiyatına uygun olan metinlerle mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygun olmadığı varsayılan eserler belirlenmiş, sonrasında bu metinler aracılığıyla araştırmanın örnekleminde yer alan altıncı sınıf öğrencileriyle dinleme uygulamaları yapılmıştır. Deneysel desen kullanılan araştırmanın örnekleminde 408 altıncı sınıf öğrencisi yer almıştır. Dinleme eğitimi deney grubuna çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun eserlerle verilirken kontrol grubunda dinleme eğitimi ders kitabındaki eserlerle yapılmıştır. Uygulama çalışmaları iki hafta sürmüş, ardından dinleme anlama soruları yoluyla öğrencilerin dinleme becerisindeki değişim ölçölmüştür. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin son testteki başarı puanları istatistiksel olarak kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı seviyede farklılaşmıştır. Boğa Zengin (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları Kurt (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunu desteklemektedir.

Kırbaç (2010) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisini ortaya koymak amaçlanmış olup deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmanın örnekleminde 75 sekizinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Dinleme Becerileri Gözlem Formu" ve "Dinleme-Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Deneysel süreç yedi hafta sürmüş, deney gruplarına işbirlikli öğrenme yöntemi

birlikte öğrenme teknikleriyle dinleme eğitimi verilirken kontrol gruplarına geleneksel yöntemle dinleme eğitimi verilmiştir. "Dinleme Becerileri Gözlem Formu" ve "Dinleme-Anlama Başarı Testi" son test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıktığı görülmüştür. Araştırma sonucunda dinleme becerilerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Çelikbaş (2010) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin anlama/ dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada "betimleyici, ilişkisel tarama (survey)" modeli kullanılmıştır. Araştırma ön test ve son test ölçümlü bir çalışmadır. Örnekleminde 158 7. sınıf öğrencisinin yer aldığı çalışmada veri toplama aracı olarak "Dinleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Formu" ile "Dinleme Metinleri Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda verilen dinleme eğitimiyle deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Aytan (2011) tarafından yapılan ve aktif öğrenme tekniklerini kullanarak 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeyi ve aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, bilgilendirici ve öyküleyici metin türünden ikişer metne yönelik dinlediğini anlama testi oluşturulmuş ve bu testler ile yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğrencilerden veri toplanmıştır. Araştırmada yansız atanmış ön test-son test kontrol gruplu deney deseni(modeli) kullanılmıştır. Deney grubunda dersler aktif öğrenme tekniklerine göre düzenlenmiş ders planlarıyla, kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme alanı yönergeleri doğrultusunda on hafta boyunca işlenmiştir. Verilen eğitim sonucunda deney ve kontrol grubunun başarı puanlarında artış olduğu ve gruplar arasındaki başarı farkının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda aktif öğrenme teknikleriyle verilen dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği belirtilmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Melanlıoğlu (2011) tarafından yapılan ve üstbilis strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmeyi

amaçlayan araştırmada ön test son teste dayalı deney ve kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test ve son test uygulamaları için ayrılan süre hariç deneysel süreç 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda üstbiliş strateji eğitiminin verildiği deney grubundaki öğrencilerin, 2006 Türkçe Öğretim Programı'na göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilere göre dinleme puanlarının yüksek çıktığı, bilgilendirici metin dinlediğini anlama testi sonuçlarına göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ancak öyküleyici metne yönelik testte farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Ölçeği ve Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlıdır. Çalışma sonucunda üstbiliş strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirdiği belirtilmiştir.

Kocaadam (2011) tarafından yapılan araştırmada not olarak dinleme tekniği kullanılarak yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Araştırmanın örnekleminde 102 yedinci sınıf öğrencisi yer almış ve araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel süreç on hafta boyunca devam etmiş, deney grubu öğrencilerine hazırlanan etkinlikler aracılığıyla not olarak dinleme eğitimi verilirken kontrol grubunda dersler olağan akışında devam etmiştir. Dinleme testi son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen not olarak dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Er (2011) tarafından yapılan araştırmada sekizinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) dinleme/izleme alanı, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup araştırmanın örnekleminde 125 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Veri toplama aracı olarak "İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanını Değerlendirme Anketi" ile yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Anket sonucunda öğretmenlerin çoğunun amaç ve kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler ile ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla 15

Türkçe öğretmeninden elde edilen verilerin anket sonuçlarını desteklediği ifade edilmiştir.

Şahin (2012) tarafından dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın örnekleminde 65 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırma, son test kontrol gruplu gerçek deneme modelinin kullanıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Deney grubu öğrencilerine metin dinletilmeden önce dinleme testi soruları dağıtılmış ve öğrenciler soruları incelemiştir. Ardından metin dinletilmiş ve öğrencilerden soruları cevaplamaları istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise metni dinledikten sonra soruları cevaplamıştır. Deneysel işlem üç farklı dinleme metni kullanılarak dört haftalık ara ile üç defa tekrarlanmıştır. Deneysel işlem bittikten yedi hafta sonra öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları hem dinlediğini anlama hem de dinlenenlerin kalıcılığı bakımından deney grubunun daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Erdem (2012) tarafından yapılandırmacı karma öğrenme ortamının, dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada dinleme becerisi, dinleme ve dinlediğini anlama boyutlarında ele alınmıştır. Araştırmada deneysel desen ve ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada deneysel süreç sekiz hafta boyunca devam etmiş, deney grubunda yapılandırmacı karma öğrenme ortamında dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler uygulanırken kontrol grubunda dersler geleneksel şekilde işlenmeye devam edilmiştir. Deney grubunda dersler yüz yüze ve çevrim içi ortamdaki etkinlikler birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı karma öğrenme ortamında 4. sınıf öğrencilerinin dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğu ifade edilmiş ve deney grubundaki öğrencilerin erişim puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Fidan (2012) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz, nicel araştırma yöntemlerinden ise tarama modeli kullanılmıştır. Dinleme stratejileri bilişsel,

duyuşsal ve beden diliyle ilgili stratejiler olarak sınıflanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili stratejilerin genelini Türkçe derslerinde kullandıkları ve en çok tercih ettikleri stratejilerin ise dikkat ve not alma stratejileri olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2012) tarafından yapılan 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçmeyi amaçlayan çalışmada tarama modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ile web tabanlı olarak hazırlanan Web Tabanlı Dinleme Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutum düzeyi arasında zayıf, Türkçe dersi karne notu arasında ise kuvvetli bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Web tabanlı ortamların öğrencilerin daha dikkatli ve güdülenmiş şekilde süreçte yer almalarına imkân tanıdığı ve sistemin dil öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılabilceği belirtilmiştir.

Çaylı (2012) tarafından ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan müstakil dinleme metninin islenişinde önemli rol oynayan öğretmenlerin uygulamalarını tespit etmek ve yararlı bulunan uygulamaların yaygınlık kazanması için önerilerde bulunmak amacıyla yapılan araştırma, nitel bir durum çalışmasıdır. Öğretmenlere yönelik kullanılan görüşme formuyla Türkçe öğretmenlerinin “Dinleme Becerisine Yönelik Düşünceleri, Müstakil Dinleme Metinlerine Yönelik Düşünceleri, Müstakil Dinleme Metninin İşlenişine Yönelik Düşünceleri, Dinleme Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Düşünceleri” belirlenmiştir. Ayrıca gönüllülük esasına göre seçilen 3 öğretmen ve bu öğretmenlerin derslerine girdiği 165 öğrenci gözlem formları kullanılarak izlenmiş ve “Evren, Koza ve Tav” Yayınları Türkçe kitapları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabında yer alan müstakil dinleme metnlerine yönelik metnin niteliği, türü, uzunluğu ve öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler konusunda memnuniyetsizliklerini dile getirdiği, öğretmen kılavuz kitabındaki metni anlama sorularını yetersiz buldukları, öğretmenlerin planlı ölçme değerlendirme çalışmaları yapmadıkları, dinleme metnlerinin dinleme kazanımlarını kazandıracak nitelikte olmadığını düşündükleri, dersle ilgili görsel bir materyal ya da uygulamada öğrencinin algısını somutlaştıracak bir yöntem ve teknik kullanmadıkları, farklı dinleme türlerini ve öğrenci çalışma kitabı ile öğretmen

kılavuz kitabını amacına uygun bir şekilde kullanmadıkları, dinleme metinlerini öğrencilere etkili bir şekilde sunmadıkları belirlenmiştir.

Katrancı (2012) tarafından yapılan ve üstbiliş stratejileri öğretiminin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ile dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bu sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Deney grubunda, dinleme metinlerinden hareketle etkinlikler aracılığıyla üstbiliş strateji öğretimi; kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programına göre planlanmış dinleme çalışmaları 12 hafta boyunca yapılmıştır. Araştırma sonunda nicel boyutta deney ve kontrol grupları arasında dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmen ve öğrencilerin üstbilişsel dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinleme becerisini olumlu etkilediği ifade edilmiştir.

Aksu (2013) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde “Bütünleştirici Dinleme Modeli” uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın örnekleminde 54 5. sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Dinleme Becerisi Testi” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanları ile kontrol grubunun son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu sonucunda Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Daşöz (2013) tarafından dinleme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin dinleme tutumu, kaygısı ve dinlediklerini anlamaya etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma ön test son teste dayalı yarı deneysel modele göre tasarlanmıştır. Araştırmaya 22 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Katrancı (2012) tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”,

Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öyküleyici Metin Dinlediğini Anlama Testi” ile “Bilgilendirici Metin Dinlediğini Anlama Testi” kullanılmıştır. Dört hafta süren çalışmada Doğan'ın (2011) “Dinleme Becerisi” adlı kitabından belirlenen dinleme etkinlikleri çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonunda uygulanan dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme tutumları ve başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu ancak dinleme kaygılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya konmuştur.

Bulut (2013) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, okuduklarını anlamaları ve kelime hazineleri üzerine etkisini ortaya koymak için yapılan çalışmada, yarı deneysel deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca etkili dinleme eğitimi verilirken kontrol grubunda ise etkin dinleme eğitiminin içeriğini oluşturan materyaller geleneksel dinleme çalışmaları yapılarak haftada iki saatlik uygulamalarla sekiz hafta süresince kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkin dinleme eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimine olumlu etki ettiği ve öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının, okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği ve yeni sözcüklerin öğrenilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Kakakuş Tayşi (2014) tarafından öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan dinleme çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olup çalışmada veri toplama aracı olarak dinlediğini anlamaya yönelik “Bilgilendirici Metin Başarı Testi”, “Öyküleyici Metin Başarı Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin dinleme stilleri tespit edilmiş, 18 hafta süren deneysel süreç boyunca deney grubuna öğrenme stillerine dayalı hazırlanan dinleme çalışmaları, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun dinlediğini anlama puanlarının kontrol grubunun dinlediğini anlama puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve uygulanan tutum ölçeğinin 4 faktöründen alınan puanlar bakımından

deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular sonucunda öğrenme stillerine uygun olarak yapılan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirdiği ifade edilmiştir.

Uysal (2014) tarafından dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama temelli bir model önerisi sunmak amacıyla yapılan araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. 7. sınıf öğrencileri üzerinde 14 hafta boyunca yapılan araştırma sonucunda nitel ve nicel verilerin değerlendirilmesi sonucunda yaratıcı drama temelli olarak hazırlanan atölye modelinin deney grubunda anlamlı derecede akademik başarı artışını sağladığı belirlenmiştir.

Savaş (2014) tarafından bir yayınevının yaygın olarak kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamakları açısından ne durumda olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamaklarına dağılımında belirgin bir düzensizlik olduğu ve alt düzey basamaklarda yoğunlaşma olduğu tespit edilmiştir.

Dedebali (2014) tarafından çoklu ortam uygulamalarının, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri, dinleme becerisi farkındalıkları ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bunların kalıcılığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma model kullanılmıştır. Deney grubuna çoklu ortam uygulamaları yoluyla dinleme eğitimi verilirken kontrol grubuna dinleme eğitimi Türkçe öğretim programına göre verilmiştir. Deneysel süreci 11 hafta süren araştırma sonucunda çoklu ortam uygulamalarının; öğrencilerin dinlediğini anlama, dinleme becerisi farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve bu artışın kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Karabacak (2014) tarafından 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine seçici dinleme eğitiminin etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 57 altıncı sınıf öğrencisi

üzerinde yapılan araştırmada seçici dinleme eğitiminin deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisini olumlu ve anlamlı düzeyde geliştirdiği ortaya konmuştur.

Özçakmak (2015) tarafından Türkçe öğretmen adaylarının dinlerken aldıkları notlardan hareketle bilgilendirici, öyküleyici ve tartışmacı metinleri özetleyebilme durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubunda 202 Türkçe öğretmen adayları yer almıştır. Çalışmada bilgilendirici, öyküleyici ve tartışmacı olmak üzere üç metin kullanılmış, bu metinlerden hareketle oluşturulan öğrenci özetleri, başlık yazma, bakış açısını doğru kullanma, anlatım kipini doğru kullanma, önemli bilgiyi seçme, önemsiz bilgiyi silme, metin dışı bilgiye yer vermeme, tutarlı yazma ve kısaltma şeklinde belirlenen özetleme stratejileri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgilendirici, öyküleyici ve tartışmacı metin türlerinde, dinlediğini özetleme konusunda yeteri kadar başarılı olmadıkları, bazı özetleme stratejilerini istenilen düzeyde kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Kaya (2015) tarafından ortaokul (5-8) Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerini öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelemek amacıyla yapılan araştırma, durum çalışması modeline göre tasarlanmış olup araştırmanın çalışma grubunda 19 Türkçe öğretmen, 19 ortaokul öğrencisi ve 19 veli yer almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dinleme becerisinin önemini farkında olduğu, öğrenci ve velilerin dinleme becerisinin farkında olmadığı tespit edilmiştir.

Kılınç (2015) tarafından aktif öğrenme teknikleriyle hazırlanmış ders içeriklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ve dinlemeye yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubunda 56 dördüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Deneysel modelle tasarlanan araştırmada deney grubuna 8 hafta boyunca aktif öğrenme teknikleriyle düzenlenmiş ders planları aracılığıyla dinleme eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir.

Ciğerici (2015) tarafından yapılan araştırmada ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmesi amaçlanmış olup araştırmada karma modellerden gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Sekiz hafta süren deneysel süreç dördüncü sınıf öğrencileri

üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda dijital hikâyelere dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Veri toplama aracı olarak dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dinlediğini anlama testi son test sonuçlarına göre deney grubu lehine istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Dinlemeye yönelik tutum ölçeği son test sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıktığı saptanmıştır. Bu bulgular dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin dijital hikâyelerin bileşenlerine, dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerine, dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerine yönelik olumlu görüş belirttikleri ifade edilmiştir.

Harmankaya (2016) tarafından yapılan araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve üstbiliş stratejileri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkisi belirlenmek istenmiştir. Deney grubunda ön test ve son test hariç 8 hafta boyunca üstbiliş stratejileri ile dinleme eğitimi verilirken kontrol grubunda dersler Türkçe öğretim programına göre işlenmiştir. Araştırma sonucunda üstbiliş stratejileri eğitiminin dinlediğini anlama becerisini deney grubu lehine anlamlı düzeyde geliştirdiği, dinleme kaygılarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında ise anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Azizoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve 7. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme ve okuma başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada üç ayrı yedinci sınıf şubesi kullanılmış, Dede Korkut Hikâyeleri içinden seçilen iki hikâyeyi (Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi ve Uruz'un Tutsak Oluşu Hikâyesi) I. şube öğrencileri okumuş, II. şube öğrencileri dinlemiş, III. şube öğrencileri ise bu hikâyelerin TRT tarafından hazırlanan filmlerini izlemiştir. Bu hikâyelere yönelik başarı testi oluşturulmuş ve uygulanan başarı testleri sonucunda en yüksek puan okuma, en düşük puan ise dinleme testiden alınmıştır. Araştırma dinleme becerisinin okuma becerisine göre ihmal edilen bir beceri olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Araştırmada dinleme becerine yönelik özel bir eğitim verilmesi önerilmektedir.

Sevimli (2015) tarafından yapılan araştırmada kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup amaç katılımlı dinlemenin 5. sınıf ğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. n test ve son testin uygulanması hariç deneysel süreç on hafta boyunca devam etmiştir. Deney grubunda dersler katılımlı dinleme türü kapsamında planlanmış etkinliklerle işlenirken kontrol grubunda Türkçe ğretim programına göre planlanmış dinleme dersleri işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dinlediğini anlama becerisi bakımında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada tek gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmış olup dinleme stratejileri öğretiminin 5. sınıf Türkçe dersinde dinleme becerisinin kazanılması üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. n test uygulamasından sonra sekiz hafta boyunca her sınıfa, ikişer saat dinleme stratejileri ğretimi verilmiş ve dinleme stratejilerine yönelik hazırlanan etkinlikler tüm sınıflara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, dinlediğini anlama testinden ve dinlediğini anlama farkındalığı leğinden elde edilen puanların son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Aydın (2018) tarafından yapılan araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış, toplanan veriler içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler Türkçe eğitimi alanındaki akademik kitaplar, tezler ve makaleler ile bunlarda referans gösterilen İngilizce kaynaklardan ulaşılabilenlerden toplanmıştır. Araştırmanın odak noktasında ‘‘Akademik kaynaklarda dinleme/izleme türlerinin terim ve tasnif bakımından farklılıkları nelerdir?’’ sorusu yer almaktadır. Araştırma sonucunda incelenen kaynaklardan toplanan verilere göre dinleme/izleme becerisinin alan yazında tanımlama ve içerik bakımından farklılıklar arz ettiği belirlenmiş ve araştırmacı tarafından yeni sınıflama önerilerine yer verilmiştir.

Çarkıt (2018) tarafından öğrencilerin dinledikleri/izledikleri içeriklere yönelik eleştirel bir tutum sergilemelerini sağlamak amacıyla yapılan araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmış olup araştırma kapsamında öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve tarama sonucunda eleştirel dinleme/izleme becerileri ve bu becerilere yönelik kazanımlar tespit edilmiştir. Ardından bu beceri ve kazanımları

gerçekleştirmeye yönelik bir paket program hazırlanmış ve 7. sınıf öğrencilerine on hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin hedeflenen eleştirel dinleme/izleme kazanımlarının birçoğunu edindikleri ve edinilen becerileri günlük hayatta kullandıkları tespit edilmiştir.

Dinleme bireyin ilk kazandığı dil becerisidir ve bu beceri diğer becerilerin gelişmesinde çok önemli işlevlere sahiptir. Bu yüzden dinleme becerisi üzerine araştırmalar yapılması çok önemlidir. Alan araştırması sonucunda dinleme becerisinin çeşitli yöntem, teknik, uygulama ve etkinlikler yardımıyla geliştirilebildiği görülmüştür. Yapılan araştırmaların ışığında yapılan uygulamalar ve yeni araştırmalar yoluyla dinleme becerisinin nasıl daha çok geliştirilebileceği araştırılmalıdır.

2.16.2. Ters Yüz Sınıf Yöntemiyle İlgili Araştırmalar

Alsancak Sırakaya (2015) tarafından ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyonları üzerine olan etkisini incelemek ve öğrencilerin modele ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada karma yöntem kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunda Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 66 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda dersler ters yüz sınıf modeline göre kontrol grubunda ise klasik harmanlanmış öğrenme yöntemine göre işlenmiştir. Araştırmanın verileri başarı testi, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği ve motivasyon ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar 16 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı yönünden oluşan farklılığın deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanları da kontrol grubundan anlamlı derecede farklılaşmıştır. Ancak öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu bakımından gruplar arasında anlamlı fark görülmemiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun modele ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Turan (2015) tarafından ters yüz sınıf yönteminin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisini ortaya koymak ve yönteme yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 116 Okul

Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf yöntemine göre eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemle göre eğitim verilen kontrol grubu öğrencilerine göre başarı ve motivasyon düzeylerinin yüksek, bilişsel yüklenmelerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yöntemle ilişkin olumlu görüşler taşıdığı tespit edilmiştir.

Demiralay (2014) tarafından Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramı temelinde evde ders okulda ödev modelinin uygulandığı okul içerisinde yayılımı durumunu ve okul içerisindeki paydaşların evde ders okulda ödev modeli olgusuna ilişkin deneyimlerini incelemek amacıyla yapılan araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda İhlas Koleji Bahçelievler Kampüsü'nde çalışan bir müdür, bir müdür yardımcısı, farklı branşlardan 17 öğretmen, 17 öğrenci ve 4 veli yer almıştır. Araştırma sonucunda,

"modele yüklenen ortak anlamın; uygulamada video derslerin çevrimiçi ortamlarda izlendiği ve ön öğrenmenin sağlandığı; sınıfları aktifleştirdiği; tabletin kullanıldığı; öğrenciler açısından yararlı olduğu, bu yararın ancak uygulanan birimde gözlemlenebildiği; öğretmenler açısından karmaşık unsurlar taşıdığı, iş yükünü artırdığı; öğrencilerin-velilerin öğrenme kültürünü değiştirdiği; sözel derslerde veya sayısal derslerin sözel bölümlerine uygun olduğu; uygulanmasına ilişkin kurumsal anlamda yeterince destek verilmesi gereken esnek bir öğrenme modeli olduğu görülmüştür." (s. 160).

Boyras (2014) tarafından tersine eğitim yönteminin İngilizce öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmış olup araştırma sonucunda tersine eğitim yönteminin İngilizce dersinde akademik başarıyı anlamlı düzeyde geliştirdiği ve öğrencilerin yöntemle yönelik olumlu görüşlerinin ağırlıkta olduğu belirlenmiştir.

Gencer (2015) tarafından yapılan araştırma bir vaka çalışması olup araştırmada ters yüz eğitim modelinin Türk eğitim sisteminde nasıl uygulanabileceği tartışılmış ve modeli kullanan bir okulda çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda modelin öğretmenin yükünü artırdığı, öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı ve öğrencilerin başarılarını artırdığı belirlenmiştir.

Balıkçı (2015) tarafından ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymak ve öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşlerine ulaşmak için yapılan araştırmanın çalışma grubunda 34 meslek yüksekokulu öğrencisi yer almış olup araştırmada ön test - sontest deney-kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf yönteminin

öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiği ve öğrencilerin yönetime karşı olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Kara (2016) tarafından yapılan araştırmanın çalışma grubunda 127 tıp öğrencisi yer almış olup araştırma sonucunda öğrencilerin ters yüz sınıf modelinden çok memnun kaldıkları, Kulak Burun Boğaz (KBB) Anabilim Dalı'ndaki dönem 5 stajlarını verimli bir süreç olarak değerlendirdikleri, model sayesinde daha uzun süre uygulama yapma şansı yakaladıkları, uygulamayla birlikte eğitici-öğrenci iletişiminde artış olduğu belirtilmiş ve ters yüz sınıf modelinin amaca uygun bir planlama yapılırsa klinik eğitiminde başarıyla kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Sağlam (2016) tarafından ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin Geçmiş Zaman (Past Simple), Karşılaştırma ve Üstünlük Bildiren Sıfatlar (Comparative and Superlative Adjectives) dil bilgisi yapılarını öğrenme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada yarı deneysel araştırma modellerinden denk olmayan kontrol gruplu ön test - son test modeli kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunda Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencisi 56 kişi yer almış ve uygulama 6 hafta boyunca devam etmiştir. Deney grubunda dersler ters yüz sınıf modeline göre tasarlanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle süreç yürütülmüştür. Araştırma sonucunda derslerin ters yüz sınıf modeline göre işlendiği deney grubu öğrencilerinin başarıları ve tutumları ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı ve tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Ceylaner (2016) tarafından ters yüz sınıf yönteminin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbuluşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunda 46 dokuzuncu sınıf öğrencisi yer almıştır. Sekiz haftalık deneysel süreç sonucunda ters yüz sınıf yöntemine göre ders işlenen deney grubunun, geleneksel şekilde ders işlenen kontrol grubuna göre öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk ve İngilizce dersine yönelik tutumlar bakımından olumlu yönde anlamlı düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel verilerinin nicel verilerini desteklediği görülmüştür.

Topalak (2016) tarafından çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırma hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açıklayıcı desene göre yürütülmüş olup araştırmanın nicel boyutunda deneysel desenlerden son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda farklı alanlarda eğitim görmekte olan ve seçmeli ders olan "Çalgı Eğitimi" dersinde piyano seçen 11 eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf yönteminin başlangıç seviyesi piyano öğretiminde etkili olduğu ve öğrencilerin yönetime ilişkin olumlu görüşler ileri sürdükleri belirlenmiştir.

Yavuz (2016) tarafından ters yüz sınıf uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini ve öğrencilerin ters yüz sınıf uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunda 27 lise öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve öğrencilerin yönetime ilişkin olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Urfa (2017) tarafından ters yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 24 öğrenci yer almış, 11 haftalık uygulama "Bilim Etiği" dersi kapsamında yapılmıştır. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf modeline ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu; öğrencilerin modelin motivasyonlarını artırdığını ifade ettikleri ve modelin yaygınlaştırılması yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Aydın, B., (2016) tarafından ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisini belirlemek ve modele ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 44 öğrenci yer almış ve araştırma kapsamında yapılan uygulamalar Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı dersinde 11 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun modele yönelik olumlu görüş taşıdığı ortaya konmuştur. Ayrıca ters yüz sınıf yöntemine göre ders işlenen deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre

anlamli düzeyde farklılaştığı, ödev/görev stresi testi sonuçlarına göre ise deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubuna göre düşük olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu, öğrenme transferi puanları açısından ise gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Aydın, G., (2016) tarafından ters yüz sınıf yöntemine göre işlenen derslerin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve başarılarına etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada kontrol ve deney gruplu deneysel desen kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunda "Programlama Dilleri II" dersini alan 33 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf yöntemine göre ders işlenen deney grubu ile geleneksel yöntemine göre ders işlenen kontrol grubu arasında akademik başarı ve programlamaya yönelik tutum, programlamaya ilişkin öz yeterlik algısı bakımından anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Çakır (2017) tarafından ters yüz sınıf uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde öğrenci başarısına, hatırlama düzeyine, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada ön test son teste dayalı yarı deneysel desen kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunda 53 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırma kapsamında deney grubunda "Kuvvet ve Hareket" ünitesi ters yüz sınıf yöntemine göre tasarlanmış materyallerle işlenmiş, kontrol grubunda ise ünite mevcut programa göre işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve öğrenmelerinin kalıcılığı ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve öğrenmelerinin kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri bakımından ise gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2017) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubunda 70 öğretmen adayı yer almış olup araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüştür. Dersler deney grubunda ters yapılandırılmış öğretim yöntemine göre işlenirken kontrol grubunda geleneksel şekilde işlenmiştir. araştırma sonucunda her iki grubunda kendi ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde başarı artışı sağladığı, gruplar son test puanları bakımından karşılaştırıldığında ise deney grubunda yer alan

öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde geliştiği belirlenmiştir.

Özbilen (2017) tarafından tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz desene göre tasarlanmış olup deneysel süreç 12 hafta sürmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden 33 3. sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları karşılaştırıldığında tersine öğretim yönteminine göre uygulamalar yapılan deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Dönmez (2017) tarafından tasarım tabanlı araştırma ile yürütülen araştırmada öğretim elemanlarına yönelik Web 2. 0 kullanımına yönelik tersine mesleki gelişim programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının uygulanan programa yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2017) tarafından ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen bireysel çalgı flüt eğitimi derslerinin, öğrencilerin flüt dersi akademik başarısı, çalgı eğitimi dersine yönelik motivasyonu ve çalgı performans başarısı düzeyine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma ön test - son test kontrol gruplu (gerçek - tam) deneysel desene göre tasarlanmış olup araştırma süreci 10 hafta sürmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda müzik öğretmenliğinde okuyan 30 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modeline göre eğitim alan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, performans başarısı ve çalgı dersine yönelik motivasyonlarında geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde gelişme olduğu belirlenmiştir.

Güç (2017) tarafından 7.sınıf matematik dersi “Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarda İşlemler” konusunda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmış olup araştırmanın nicel boyutunda ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 52 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf yöntemine göre ders işlenen deney grubunun başarı puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin

başarı puanlarından olumlu yönde anlamlı düzeyde farklılaştığı, gruplar arasında tutum puanları bakımından ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Alan araştırması sonucunda ters yüz sınıf yöntemiyle ilgili yeteri kadar araştırma olmadığı, çalışmalarda en çok ön plana çıkan değişkenin akademik başarı olduğu ve araştırmaların çalışma grubunda daha çok yükseköğrenim öğrencilerinin yer aldığı, ortaöğretim ve ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaların çok sınırlı olduğu, yöntemle yönelik araştırmalarda son yıllarda ciddi bir artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ana dili eğitiminde yöntemin dinleme becerisine etkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile deneysel süreçten önce yapılan çalışmalara değinilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerin dinleme becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada ön test - son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. "Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri, deney; öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır " (Karasar, 2016, 132).

Ön test - son test kontrol gruplu modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibi gösterilebilir:

Tablo 2: Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model

Gruplar	Seçme Tipi	Ön Test	X	Son Test
DG	R	O1	Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi	O3
KG	R	O2	-	O4

Tablo 2'de yer alan DG simgesi, deney grubunu; KG, kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara rastlantısal olarak atandığını; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2016, 21). Bu çalışmanın bağımsız değişkeni ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimidir.

Tablo 3: Araştırmanın Deneysel Süreci

Araştırma grubu	Deneysel öncesi	Deneysel süreci (8 Hafta)	Deneysel sonrası
Deneysel grubu	Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi	Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi	Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi
	Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi		Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi
	Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi		Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi
Kontrol grubu	Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi	Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitimi	Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi
	Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi		Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi
	Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi		Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmanın deneysel süreci 8 hafta devam etmiştir. Deneysel gruba ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi verilirken kontrol grubuna öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerle göre dinleme eğitimi verilmiştir. Deneysel süreç başlamadan önce ve deneysel süreç tamamlandıktan sonra, deneysel ve kontrol gruplarına, ön test ve son test olarak Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi, Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi, Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi kullanılmıştır.

Tablo 4: Deneysel ve Kontrol Grubunda Verilen Eğitim ve Deneysel Süreçte Kullanılan Metinler

	Kontrol Grubu	Deneysel grubu
Verilen Eğitim	Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitimi	Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi
Haftalar	Kullanılan Metinler	
1. Hafta	Anadolu'nun Cirit Oyunları	
2. Hafta	Ateş Pahası	
3. Hafta	Memleketim	

Tablo 4 - devam

4. Hafta	Denizlerimizi ve Kıyılarımızı Koruyalım
5. Hafta	Sanatçı Aslan
6. Hafta	Çocuk Kitap
7. Hafta	Uykucu
8. Hafta	Sağ Elim

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubuna sekiz hafta boyunca ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında metinler Tablo 4'te belirtildiği sırayla işlenmiştir.

Deneysel süreçte kullanılmak için hazırlanan videolar, öğrencilere EBA aracılığıyla paylaşılmıştır. Uygulamada çevrimiçi ortam olarak EBA'nın kullanılmasının sebebi, EBA'nın araştırma yapılan okulda Türkçe dersinde ve diğer derslerde aktif olarak kullanılıyor olması, deney grubunda yer alan bütün öğrencilerin deneysel süreç başlamadan önce EBA'ya birden fazla kez giriş yapmış olmaları ve Türkçe dersinde ve diğer derslerde öğretmenleri tarafından kendilerine EBA üzerinden gönderilen çalışmalara katılmış olmaları etkili olmuştur. Ayrıca Şekil 11'de görüldüğü gibi öğrenciler giriş ekranında yer alan güvenlik kodunu, T.C. kimlik numaralarını, okul numaralarını ve nüfus cüzdanı seri/no veya cilt no girerek kolayca EBA'ya giriş yapabilmektedir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Veli Bilgilendirme Sistemi Kullanıcı Doğrulama

5739

Lütfen resimdeki rakamları, T.C. Kimlik Numaranızı ve Öğrenci Numaranızı Giriniz.
T.C. Kimlik Numarası 99 ile başlayan Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Nüfus Cüzdanı Seri/No veya Cilt No alanı boş bırakılmalıdır.

Güvenlik Kodunu Giriniz

T.C. Kimlik Numaranızı Giriniz

Öğrenci Numaranızı Giriniz

Nüfus Cüzdanı Seri/No veya Cilt No

Giriş Yap

Şekil 11: Öğrenciler için EBA'ya Giriş Ekranı

EBA'ya giriş yapan bir öğrencinin kendisine gönderilen çalışmalara ulaşabilmesi için öncelikle EBA Ders modülüne girmesi gerekmektedir. Ardından modül içerisinde yer alan "Dersler" bölümüne, buradan da "Çalışmalarım" bölümüne girmelidir. Çalışmalarım bölümüne giren bir öğrenci kendisine gönderilen bütün güncel çalışmaları aynı ekranda görebilmektedir. Bu aşamada öğrenci, istediği çalışmaya tıklayarak çalışmaya başlayabilmektedir.

Ters yüz sınıf yöntemine göre dinleme eğitimi verilen deney grubunda ders planları oluşturulurken ders planları, ters yüz sınıf yönteminin ilkelerine uygun olarak sınıf içi ve sınıf dışı olarak planlanmıştır. Sınıf dışı zamanlar için yapılan planlar, EBA'ya yüklenen ve deney grubunda yer alan öğrencilere gönderilen videolar aracılığıyla uygulanmıştır. Her video, uygulama yapılmadan bir hafta önce öğrencilere gönderilmiştir. Öğrenciler, dinleme dersinin yapılacağı güne kadar dinleme metniyle ilgili istedikleri kadar, istedikleri yerde ve zamanda uygulama yapma olanağına sahip olmuştur.

Ters yüz sınıf yönteminin en önemli sınırlılıklarından biri, öğrencilerin videoları izlememesi ve derse hazırlıksız gelmesi ile videoların öğrenciler tarafından gerçekte ne kadar etkili dinlendiğinin bilinmemesi olarak belirtilebilir. Bu çalışmada, bu durumun önüne geçmek için öğrencilere videolar EBA üzerinden gönderilmiş ve öğrencilere dinledikleri metinle ilgili etkinliklerin olduğu çalışma kâğıtları verilmiştir. Öğrencilerin doldurdıkları çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve etkinliklere verdikleri cevaplardan hareketle öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir. Ayrıca öğrencilere gönderilen videolarla birlikte, EBA üzerinde oluşturulan kısa sınavlarla öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi ölçülmüş ve kısa sınav sonuçlarına göre de bütün öğrencilere dönüt verilmiştir.

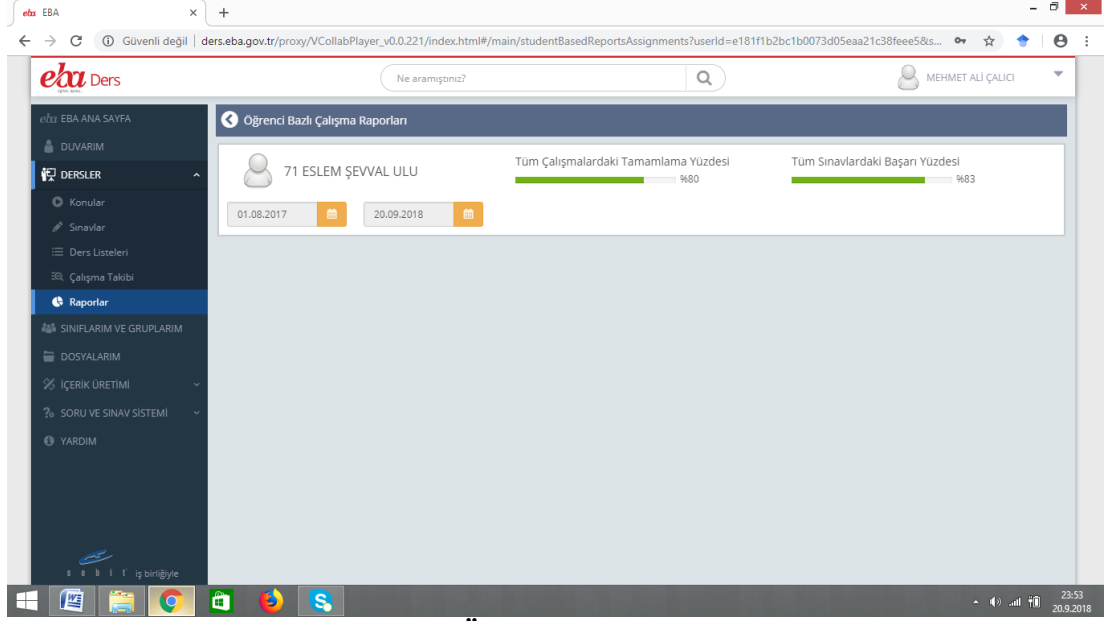
Öğrencilere gönderilen video ve diğer çalışmaların öğrenciler tarafından görülüp görülmediği ve yapılması gereken çalışmaların yapılıp yapılmadığı EBA Ders modülünde yer alan "Çalışma Takibi" bölümünden kontrol edilebilmektedir. Öğrencilerin kısa sınavlardan elde ettiği başarı oranları EBA tarafından sunulmaktadır.

No	Öğrenci Adı	Durumu	Tamamlanma Yüzdesi	Ortalama Sınav Performansı
73	HAYVA NUR YURTTAPAN	Başladı	%100	%100
74	MARIYA ELMÜBAREK	Başladı	%100	%67
70	ECE DEMİR	Başladı	%100	%83
5	EMINE BİYİKLİ	Başladı	%100	%100
64	ABDULHAMİD EL ŞİBİB	Başladı	%100	%33
79	ÜMMÜ GÜLSÜM ERDEM	Başladı	%100	%100
3	RAİHANA SHAHBAZ	Başladı	%100	%100
68	CEMİL BOSTANCI	Başladı	%100	%67
76	NAZİRE MERVE İSPİR	Başladı	%100	%83
78	SÜNDÜS ELMÜBAREK	Başladı	%100	%83
2	BÜNYAMIN YURTTAPAN	Başladı	%100	%100
22	HEDİL EL ŞİBİB	Başladı	%100	%100
71	ESLEM ŞEVAL ULU	Başladı	%100	%83
72	ESMANUR ASLAN	Başladı	%100	%83
80	EGE BERAT ÖZTÜRK	Başladı	%100	%83
75	MERT TRAKTUR	Başladı	%100	%100

Şekil 12: Çalışma Takibi Bölümünden Öğrenci Çalışmalarının Kontrolü

Şekil 12'de görüldüğü gibi öğrenciler kendilerine gönderilen çalışmalarını tamamladıkça çalışmanın tamamlanma yüzdesi artmakta ve öğrenci gönderilen çalışmaların hepsini tamamladığında tamamlanma yüzdesi %100 olarak görülmektedir. Öğrencilerin sınavlarda elde ettikleri başarı ise öğrencilerin doğru cevapladığı soruların, sınavdaki toplam soru sayısına oranlanmasıyla elde edilmektedir. Öğrencinin sınav başarısı, "ortalama sınav performansı" olarak yüzde (%) şeklinde verilmektedir.

Öğrencilerin gönderilen çalışmaların tamamını ne kadar yaptığı ise EBA Ders'te yer alan "Raporlar" bölümünden görülebilmektedir. Burada bütün sınıfın çalışma raporu görülebildiği gibi öğrenci bazlı çalışma raporu da görülebilmektedir. Eğer öğretmen isterse sınıfın tamamına ait çalışma raporunu PDF formatında kaydedebilmektedir.

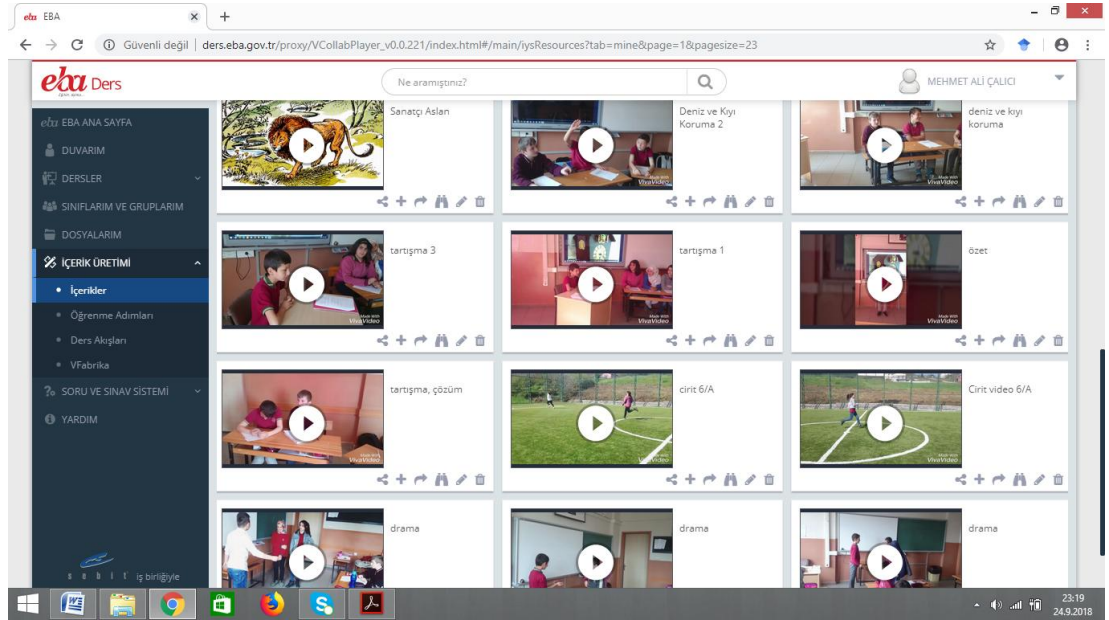


Şekil 13: Raporlar Bölümünde Öğrenci Bazlı Çalışma Raporu Görüntüleme

Şekil 13'te görüldüğü gibi EBA Ders'te yer alan Raporlar bölümünden öğrenci bazlı çalışma raporu alınabilmektedir. Bu raporda öğrencinin tüm çalışmalardaki tamamlama yüzdesi ile tüm sınavlardaki başarı yüzdesi görülebilmektedir. Öğrenciler yeni çalışmalarını tamamladıkça tamamlama yüzdesi, yeni sınavlarda elde ettikleri sonuçlara göre ise başarı yüzdeleri değişmektedir.

Öğrenciler, EBA Ders modülünde yer alan "Duvarım" bölümünden arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ileti paylaşabilmekte, tartışma konusu açabilmekte, oylama başlatabilmekte ve etkinlik oluşturabilmektedir. Duvarım bölümü, ters yüz sınıf yöntemine uygun olarak öğrencinin öğretmeniyle çevrim içi ortamda her zaman iletişim kurabilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca Duvarım bölümünde yapılan etkinlikler yoluyla öğrencilerin yönetime ve derse karşı ilgisinin arttığı gözlenmiştir. Ancak deneysel sürecin 2. haftasında "Duvarım" bölümünün bakıma alınması sebebiyle bölüm deneysel sürecin tamamında kullanılamamıştır. Bu durum tamamen MEB'in tasarrufunda olup araştırmacının kontrolü dışındadır. Deneysel süreçte, ders dışı zamanlarda öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşim kurabilmesini ve yaşanabilecek teknik sorunlar konusunda öğretmenlerinden destek alabilmelerini sağlamak amacıyla akıllı telefon aracılığıyla bir WhatsApp grubu kurulmuş ve bu grup üzerinden öğrencilere yardımcı olunmuş, dinledikleri video ile ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Böylece öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmaları ve sınıf dışında da dinleme eğitimine devam etmeleri sağlanmıştır.

Öğrencilerin deneysel sürece etkin katılmalarını ve kendilerini ve arkadaşlarını daha geniş bir zaman diliminde değerlendirmelerini sağlamak amacıyla deney grubunda sınıf içinde yapılan etkinliklerin bazıları video olarak kaydedilmiş ve öğrencilerin izinleri alınarak bu videolar EBA'ya yüklenmiştir. EBA'ya yüklenen bu videolar sadece deney grubunda yer alan öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu durumun öğrencilerin hoşuna gittiği, EBA'da kendilerini görmekten mutlu oldukları ve EBA'ya yüklenen bu videoları aileleriyle paylaştıkları ve bazı öğrencilerin videolarda yer alabilmek için sınıf içinde yapılan etkinliklere çok daha aktif katıldıkları gözlenmiştir. EBA'ya yüklenen ve deney grubundaki öğrencilerle paylaşılan sınıf içi etkinlik videolarından bazıları Şekil 14'te görülmektedir.



Şekil 14: EBA'ya Yüklenen Sınıf İçi Etkinlik Videolarından Bazıları

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yalova ili Merkez ilçesi Elmalık Salim Delen Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, bu okulda bulunan 6/A ve 6/B şubeleriyle yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenmeden önce, okulda bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıflar üzerinde tablet, bilgisayar ve akıllı telefona sahip olma ve internet erişimi konusunda tarama yapılmış ve ters yüz sınıf yönteminin uygulanabilmesi için ön koşul olan teknolojik araçlara sahip olma konusunda en elverişli sınıf düzeyinin 6. sınıflar olduğu görülmüştür. Bu yüzden araştırma 6. sınıflarla yürütülmüştür. Yansız atama yoluyla A şubesi deney, B şubesi ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney grubuna, ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi verilirken, kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelere göre planlanmış dinleme eğitimi verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ve öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları ve Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Kız	7	50,0	6	42,8
Erkek	7	50,0	8	57,1
Toplam	14	100,0	14	100,0

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 7'si (% 50) kız, 7'si ise (% 50) ise erkek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 6'sının (% 42,8) kız, 8'inin (% 57, 1) ise erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu 28 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 14'ü deney grubunda yer alırken 14'ü kontrol grubunda yer almaktadır.

Ters yüz sınıf yöntemi, geleneksel dersleri ve sınıfları ters yüz eden çağdaş bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenci, dersin içeriğiyle ilgili temel öğrenmeleri evde (sınıf dışında), internet ve teknolojik araçlar yardımıyla öğrenir. Bu yüzden internet erişimi ve teknolojik araçlar bu yöntemin en önemli sınırlılıklarındandır. Gerekli teknolojik araçlar ve internet erişimi olmadan yöntemin uygulanması çok zordur. Çünkü bu yöntemde, öğrencilerin evde çalışacağı içerikler, öğretmen tarafından öğrencilere çevrim içi ortamlarda ulaştırılır. Öğrenciler de bu içerikleri çeşitli araçlar ve internet aracılığıyla alır ve çalışırlar. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından video hâline getirilen dinleme metinleri EBA üzerinden öğrencilere gönderilmiştir. Araştırma süresince yöntemin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin EBA'ya okul dışında girebilmek için gerekli olan araçlara sahip olması gerekmektedir. Öğrenciler, internet erişimi olan akıllı telefon, tablet ve bilgisayar aracılığıyla EBA'ya girebilmektedir.

Araştırmanın deney grubu, yansız atama yoluyla 6/A sınıfı olarak belirlenmiştir. Ters yüz sınıf sınıf yönteminin uygulanabilmesi için öğrencilerin okul

dışında EBA'ya erişim sağlayabilmeleri gerekmektedir. 6/A sınıfı öğrencilerinin okul dışında EBA'ya girebilme durumuna ilişkin tablo aşağıdadır.

Tablo 6: Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Dışında EBA'ya girebilme Durumu

Öğrenciler	N	%
Okul Dışında EBA'ya Girebilenler	14	100,0
Okul Dışında EBA'ya Giremeyenler	0	0,0
Toplam	14	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin 14'ünün (% 100) okul dışında EBA'ya girme imkânına sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenciler bilgisayar, tablet ve akıllı telefon kullanarak EBA'ya giriş yapabilmektedir. Deney grubu öğrencilerinin EBA'ya okul dışında giriş yapmakta kullandıkları araçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Dışında EBA'ya Girmek için Kullandıkları Araçlar

EBA'ya Girmek İçin Kullanılan Araç	N	%
Akıllı Telefon	6	42, 8
Tablet	3	21, 4
Bilgisayar	2	14, 2
Bilgisayar, Tablet, Akıllı Telefon	2	14, 2
Bilgisayar, Akıllı Telefon	1	7, 1
Toplam	14	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin 6'sının (%42, 8) okul dışında EBA'ya girmek için akıllı telefon kullandığı, 3'ünün (%21, 4) tablet kullandığı, 2'sinin (%14, 2) bilgisayar kullandığı, 2'sinin (%14, 2) tablet, akıllı telefon ve bilgisayar kullandığı, 1'inin (%7, 1) ise bilgisayar ve akıllı telefon kullandığı görülmektedir. Bu veriler, deney grubunda yer alan öğrencilerin sahip oldukları teknolojik olanakların ters yüz sınıf yönteminin uygulanabilmesine uygun olduğunu göstermektedir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu başlık altında araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu başlık altında araştırma sürecinde elde edilen nicel verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi, Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi aracılığıyla toplanmıştır. Başarı testleri oluşturulurken uzman görüşlerine başvurulmuş, metinlerin içeriği ve dinleme kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Bu testler, deney grubuna ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin etkisini ortaya koymak için kullanılmıştır. Deney grubuna ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi verilirken kontrol grubuna öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitimi verilmiştir. Deneysel süreç sekiz hafta boyunca devam etmiş ve her hafta dinleme eğitimine 2 ders saati süre ayrılmıştır. Süreç sonunda deney grubu ile kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırılarak ters yüz sınıf yöntemine göre planlanan dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine etkisi ortaya konmuştur.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi, Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi uygulanmıştır. Bu başarı testleri, deneysel süreç sonunda ise son test olarak uygulanmış ve araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir.

3.3.1.2. Nicel Verilerin Analizi

Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar), Şiir Metni (Nineme Ninni), Bilgilendirici Metin (Okul) başarı testleri ile elde edilen verilerin tümü, SPSS for Windows 23. 0 paket programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Çalışmanın belirlenen amaçları (alt problemleri) doğrultusunda uygulanacak istatistiksel analizlerin seçimi için *Kolmogorov-Smirnov (K-S)* testi ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son başarı testi puanlarının normallik dağılımları

incelenmiş ve araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Öyküleyici Metine (Zeki Tüccar), Şiir Metnine (Nineme Ninni) ve Bilgilendirici Metine (Okul) ilişkin başarı düzeylerini belirlemek üzere ilgili metinlerden öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Öyküleyici Metine (Zeki Tüccar), Şiir Metnine (Nineme Ninni) ve Bilgilendirici Metine (Okul) ilişkin başarı ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Öyküleyici Metine (Zeki Tüccar), Şiir Metnine (Nineme Ninni) ve Bilgilendirici Metine (Okul) ilişkin başarı son test puanları arasında (grup içi karşılaştırma) anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir.
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, Öyküleyici Metine (Zeki Tüccar), Şiir Metnine (Nineme Ninni) ve Bilgilendirici Metine (Okul) ilişkin son test başarı puanlarının cinsiyet göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak üzere, Mann-Whitney U testi ile araştırılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu bölümde nitel verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerle görüşme yapılmasının ve öğrencilerin günlük tutmasının amacı, öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemi

kullanılarak verilen dinleme eğitimi ve uygulanan deneysel süreç hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

Briggs (1986) görüşme yönteminin, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedir (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016, 129). Bu çalışmada, öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine göre verilen dinleme eğitimi hakkındaki görüşleri ve deneysel süreçteki deneyimleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada görüşme türlerinden görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Görüşme formu yaklaşımında araştırmacı, önceden hazırladığı soruları sorabileceği gibi bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak için ek sorular da sorabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme sorularının hazırlanmasından önce araştırmacı, alan araştırması yapmış ve yapılan alan araştırması sonucunda elde edilen bilgiler, araştırmanın yöntemi ve amacı göz önünde bulundurularak amaca uygun sorular belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda beş soru yer almaktadır.

Deneysel işlem sonunda deney grubundan 5. öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Bu 5 öğrenci deney grubundan gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

Tablo 8: Görüşme Yapılan Öğrenciler ve Görüşme Süreleri

Öğrenciler	Görüşme süreleri
Ö1	9 dakika 45 saniye
Ö2	8 dakika 45 saniye
Ö3	7 dakika 47 saniye
Ö4	11 dakika 54 saniye
Ö5	9 dakika 12 saniye
Toplam	47 dakika 23 saniye

Tabloda 8'de görüldüğü gibi deney grubundan seçilen 5 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin en kısası 7 dakika 47 saniye sürerken en uzununu 11 dakika 54 saniye sürmüştür. Beş öğrenciyle yapılan görüşmelerin toplamda 47 dakika 23 saniye sürdüğü görülmüştür.

Nitel verilerin toplanmasında kullanılan diğer araç ise öğrenci günlükleridir. Günlükler, bireylerin bir konu, olay veya durum hakkındaki gözlemlerine, duygularına, tepkilerine, yorumlarına ve açıklamalarına ulaşmak için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Deney grubunda yer alan öğrencilerden, uygulama sürecine başlamadan önce, deneysel süreç boyunca ters yüz sınıf yöntemine göre işlenen Türkçe dersleri, yapılan etkinlik ve uygulamalar, ders dışı ve içi dinleme deneyimleri konusunda günlük tutmaları istenmiştir. Öğrencilere deneysel işlemin başladığı hafta öğrenci günlükleri hakkında bilgi verilmiş ve her öğrenciye 5 adet öğrenci günlüğü dağıtılmıştır. Öğrencilere deneysel süreç boyunca dinleme deneyimlerine yönelik olarak günlükleri doldurmaları gerektiği belirtilmiştir. Günlük doldurmanın zorunlu olmadığı, isteyenlerin doldurabileceği, doldurulan günlüklerin istenirse hemen veya süreç sonunda da araştırmacıya verilebileceği belirtilmiştir. Bazı öğrenciler günlüklerini süreç sonunda araştırmacıya teslim ederken bazıları günlüklerini doldurdukça getirmiştir. Öğrencilere istedikleri kadar günlük doldurabilecekleri belirtilmiş, bunun 5 günlükle sınırlı olmadığı ifade edilmiştir. Süreç sonunda deney grubunda yer alan 14 öğrenciden 11'inin araştırmacıya günlük verdiği görülmüştür. Tek günlük dolduran öğrenci olduğu gibi 4-5 günlük dolduran öğrenci olduğu da gözlenmiştir. Süreç sonunda araştırmacı, toplam 30 öğrenci günlüğü toplamıştır.

Görüşme yapılan 5 öğrencinin aynı zamanda günlük de doldurduğu görülmüştür. Öğrencilerin görüşleri aktarılırken isimleri kullanılmamış, öğrenciler Ö1, Ö2, ... Ö11 şeklinde kodlanmıştır. Nitel verilerin toplandığı öğrenciler Tablo 9'da simgesel olarak gösterilmiştir.

Tablo 9: Nitel Veri Toplanan Öğrenciler ve Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı	Öğrenciler
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
Öğrenci günlüğü	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11

3.3.2.2. Nitel Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılır. İçerik analizinde, toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra elde edilen kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenir ve yapılan düzenlemeye göre veriyi açıklayan temalar belirlenir. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 242).

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilirken Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirtilen analiz aşamaları takip edilmiştir. Buna göre öncelikle veriler kodlanır, kodlanan verilerden hareketle temalar bulunur, ardından kodlar ve temalar düzenlenir, son aşamada ise elde edilen bulgular tanımlanır ve yorumlanır.

Veriler, analiz edilmeden önce düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Yapılan içerik analizi sonucunda öğrenci görüşlerinin "akademik başarı, dinleme tutumu, sınıf ortamı, ters yüz sınıf yöntemi, günlük hayat" temaları altında toplandığı belirlenmiştir.

Temalar ve temalara ilişkin öğrenci görüşleri verilirken temaya ilişkin frekans değeri yüzde (%) olarak metin içinde belirtilmiştir. Günlük ve görüşmede geçen görüşler ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

3.4. Deneysel Süreç Başlamadan Önce Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde deneysel süreç başlamadan önce araştırmacı tarafından yapılan hazırlık çalışmalarına yer verilmiştir.

3.4.1. Dinleme Metinlerinin Belirlenmesi

2017-2018 eğitim-öğretim yılında 6. sınıf düzeyinde uygulanmakta olan İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015) ayrıntılı biçimde incelenmiş, programın amaçları ve sözlü iletişim öğrenme alanı içinde yer alan dinleme kazanımları göz önünde bulundurularak dinleme

metinleri belirlenmiştir. Öğretim programında yer alan metin türleri göz önünde bulundurularak öyküleyici ve bilgilendirici metinler ile şiir metinleri belirlenmiştir.

Tablo 10: Dinleme Metinleri ve Türleri

Metinler/Türler	Şiir	Öyküleyici Metin	Bilgilendirici Metin
Bir Yer Düşünüyorum	X		
Memleketim	X		
Arkadaşlık	X		
Bayramla	X		
Küçük Kuşum	X		
Denizlerimizi ve Kıyılarımızı Koruyalım			X
Güler Yüz			X
Sağ Elim			X
Uykucu		X	
Anadolu'nun Cirit Oyunları			X
Ateş Pahası		X	
Fahrünnisa			X
Gül Hanım'ın Annesi		X	
Okul			X
Özbekistan			X
Sanatçı Aslan		X	
Televizyonları Bozulan Şehir		X	
Zeki Tüccar		X	
Toplam	5	6	7

Tablo 10'da görüldüğü gibi alan uzmanlarını görüşlerine sunulmak üzere 5 şiir metni, 6 öyküleyici metin, 7 bilgilendirici metin belirlenmiştir. Şiir metinlerinden 1 tanesi ön test - son testte, 2 tanesi ise uygulama sürecinde; öyküleyici metinlerden 1 tanesi ön test - son testte, 3 tanesi ise uygulama sürecinde; bilgilendirici metinlerden 1 tanesi ön test - son testte, 3 tanesi ise uygulama sürecinde kullanılmıştır. Araştırma kapsamında; ön test - son testte 3, uygulama sürecinde 8 olmak üzere toplamda 11 metin kullanılmıştır.

Bu metinlerin değerlendirilmesine yönelik "Dinleme Metni Değerlendirme Formu" (EK 1) hazırlanmıştır. Bu formda dinleme metinlerinin değerlendirilmesine yönelik on ölçüt yer almaktadır. Bu ölçütler alan taraması yapılarak belirlenmiş ve iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda beş ölçüt üzerinde değişiklik yapılmış ve forma son hâli verilmiştir.

"Dinleme Metni Değerlendirme Formu"nda yer alan her ölçüt, her metin için on puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bir metnin, yapılan değerlendirme sonucunda alabileceği en yüksek puan 100'dür. Forma göre değerlendirilen metinlerin, dinleme metni olarak kullanılmaya uygun olup olmadığına şu şekilde karar verilmiştir: Öncelikle alan uzmanlarının her metin için verdiği puanlar belirlenmiştir. Ardından her metin için alan uzmanlarının verdiği puanların aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Aritmetik ortalaması 0 - 33, 33 puan aralığında olan metinler "uygun değil", 33,34 - 66, 66 puan aralığında olan metinler "kısmen uygun" 66, 67 - 100 puan aralığında olan metinler ise "uygun" olarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda metinlerin aldığı puanlar EK 2'de tablo hâlinde sunulmuştur.

EK 2'de yer alan tablo incelendiğinde, bütün metinlerin aritmetik ortalama puanlarının 66, 66'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, bütün metinlerin dinleme metni olarak kullanılmaya uygun olduğunu göstermektedir. Tabloda yer alan Nineme Ninni, Zeki Tüccar ve Okul metinleri ön test - son testte; Memleketim, Çocuk Kitap, Denizlerimizi ve Kıyılarımızı Koruyalım, Sağ Elim, Uykucu, Anadolu'nun Cirit Oyunları, Ateş Pahası ve Sanatçı Aslan metinleri ise uygulama sürecinde kullanılmıştır.

3.4.2. Dinleme Metinlerinin Video Hâline Getirilmesi ve EBA'ya Yüklenmesi

Ön test - son testte ve araştırmanın uygulama sürecinde kullanılacak metinlere karar verildikten sonra bu metinlerin videolaştırılması sürecine geçilmiştir. Bu aşamada öncelikle metnin içeriğine uygun görseller genel ağdan seçilmiş ve seçilen görseller metnin içinde geçtiği yere göre kronolojik sıralanmıştır. Görsellerin belirlenmesinin ardından metnin içeriğine uygun bir fon müziği belirlenmiştir. Görselleri ve fon müziği belirlenen dinleme metinleri, araştırmacı tarafından seslendirilmiş; seslendirmeler akıllı telefona kurulan "Audio Recorder" programı kullanılarak kaydedilmiştir. Seslendirilen, görselleri ve fon müziği belirlenen metinler "Adobe Premier" programı kullanılarak video hâline getirilmiştir.



Şekil 15: Adobe Premier Programında Video Hazırlama

Şekil 15'te görüldüğü gibi görselleri ve fon müziği belirlenen ve araştırmacı tarafından seslendirilen dinleme metinleri, araştırmacı tarafından Adobe Premier programı kullanılarak video hâline getirilmiştir. Video oluşturulurken kullanılan görsellerin video içinde uygun zamanda ekrana gelmesine dikkat edilmiş ve her görselin kaç saniye ekranda kalacağı ayarlanmıştır.

Tablo 11: Deneysel Süreçte Kullanılan Videolar ve Süreleri

Deneysel süreçte kullanılan dinleme metinleri	Videoların süreleri
1. Anadolu'nun Cirit Oyunları	6 dakika 47 saniye
2. Ateş Pahası	1 dakika 57 saniye
3. Çocuk Kitap	3 dakika 26 saniye
4. Denizlerimizi ve Kıyılarımızı Koruyalım	4 dakika 54 saniye
5. Memleketim	1 dakika 42 saniye
6. Sağ Elim	2 dakika 59 saniye
7. Sanatçı Aslan	4 dakika 35 saniye
8. Uykucu	5 dakika 39 saniye
Toplam	31 dakika 59 saniye
Ön test-son testte kullanılan dinleme metinleri	Videoların süreleri
Nineme Ninni	1 dakika 21 saniye

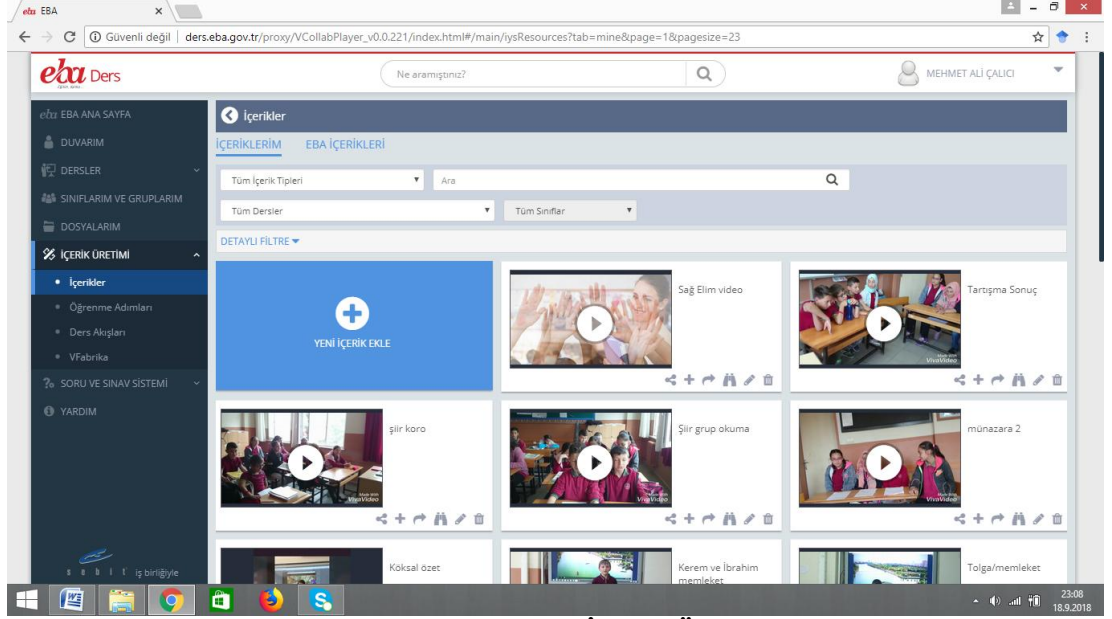
Tablo 11 - devam

Okul	4 dakika 18 saniye
Zeki Tüccar	2 dakika 18 saniye
Toplam	7 dakika 57 saniye
Genel toplam	39 dakika 56 saniye

Tabloda 11'de görüldüğü gibi deneysel süreçte 8 dinleme metni kullanılmıştır. Deneysel süreçte kullanılan bu metinler, metnin içeriğine uygun şekilde seçilen görseller ve müzik de eklenerek video hâline dönüştürülmüştür. Bu videoların en kısası 1 dakika 42 saniye sürerken en uzununu ise 6 dakika 47 saniye sürmektedir. Deneysel süreçte kullanılan videolar toplamda 31 dakika 59 saniye sürmektedir. Bu videolar deneysel süreçten bir hafta önce öğrencilere EBA üzerinden gönderilmiştir. Ön test - son testte ise 3 dinleme metni kullanılmıştır. Bu dinleme metinleri için hazırlanan videoların en kısası 1 dakika 21 saniye sürerken en uzununu 4 dakika 18 saniye sürmektedir. Ön test - son testte kullanılan videoların toplam uzunluğu 7 dakika 57 saniyedir. Araştırma kapsamında oluşturulan videoların toplam süresi ise 39 dakika 56 saniyedir.

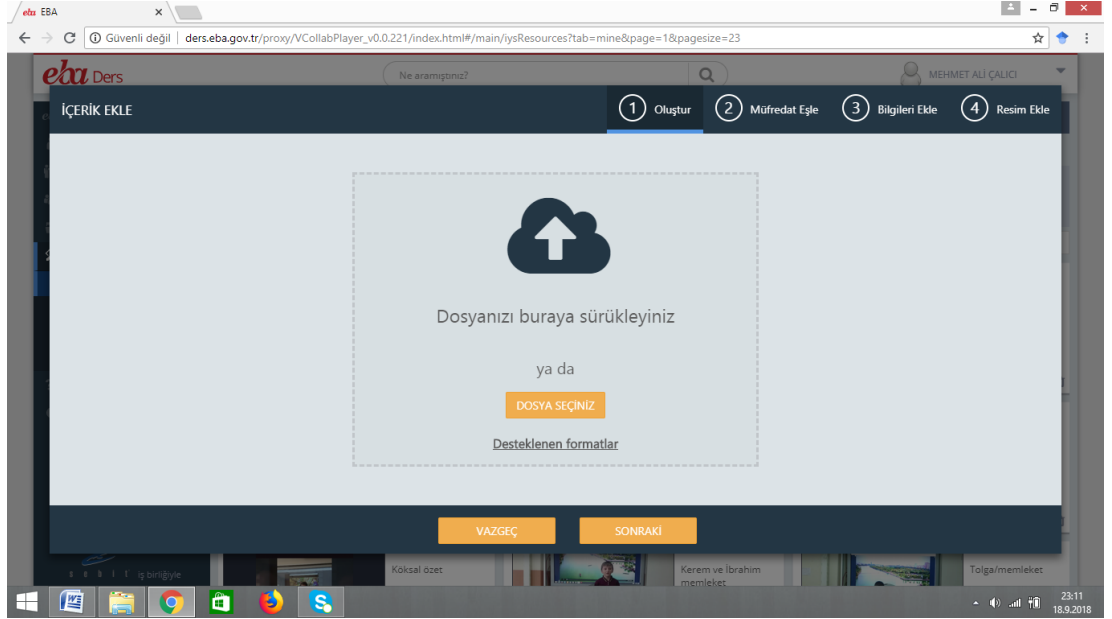
Deneysel süreçte kullanılacak olan sekiz dinleme metni, görseller ve fon müziği kullanılarak video hâline getirilmiştir. Bu videolar, EBA Ders modülünde yer alan İçerik Üretimi alanından "Yeni İçerik Ekle" bölümüne tıklanarak EBA'ya yüklenmiş ve her hafta bir metin sınıf dışında çalışmalarını için öğrencilere gönderilmiştir. Ters yüz sınıf yöntemine göre verilen dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin gelişimine etkisinin araştırıldığı bu araştırmada sınıf dışında videoların öğrencilerle paylaşılması sürecinde EBA'nın kullanılmasının sebebi, EBA'nın öğrenciler tarafından derslerde ve ders dışında aktif olarak kullanılmakta olmasıdır.

Videoların EBA'ya yüklenişi "Anadolu'nun Cirit Oyunları" metninin videosunun EBA'ya yüklenişi üzerinden aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Diğer videoların da EBA'ya yükleniş basamakları bu videonunkiyle aynıdır.



Şekil 16: EBA Ders Modülünden İçerik Üretimi Alanına Giriş

Şekil 16'da görüldüğü gibi videoları EBA'ya yükleyebilmek için öncelikle EBA Ders'e girilmeli, ardından önce İçerikler, sonra da "Yeni İçerik Ekle" alanı tıklanmalıdır.

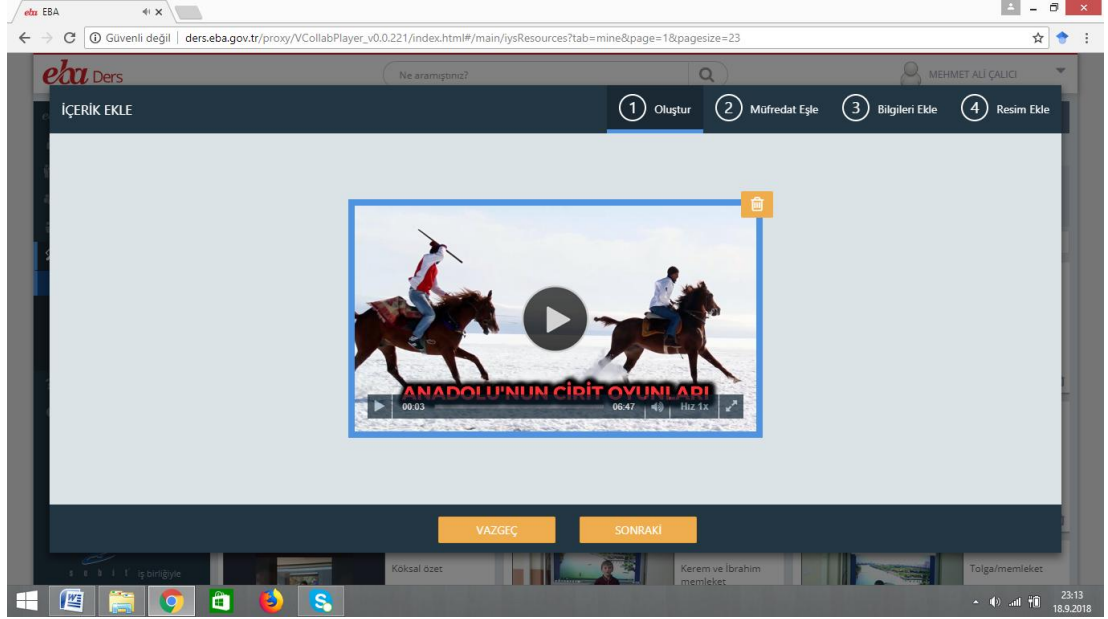


Şekil 17: EBA'ya Yüklenecek Dosyanın Seçimi

Şekilde 17'de görüldüğü gibi "Yeni İçerik Ekle" alanı tıkladığında sistem kullanıcıyı dosya seçmesi için yönlendirmektedir.

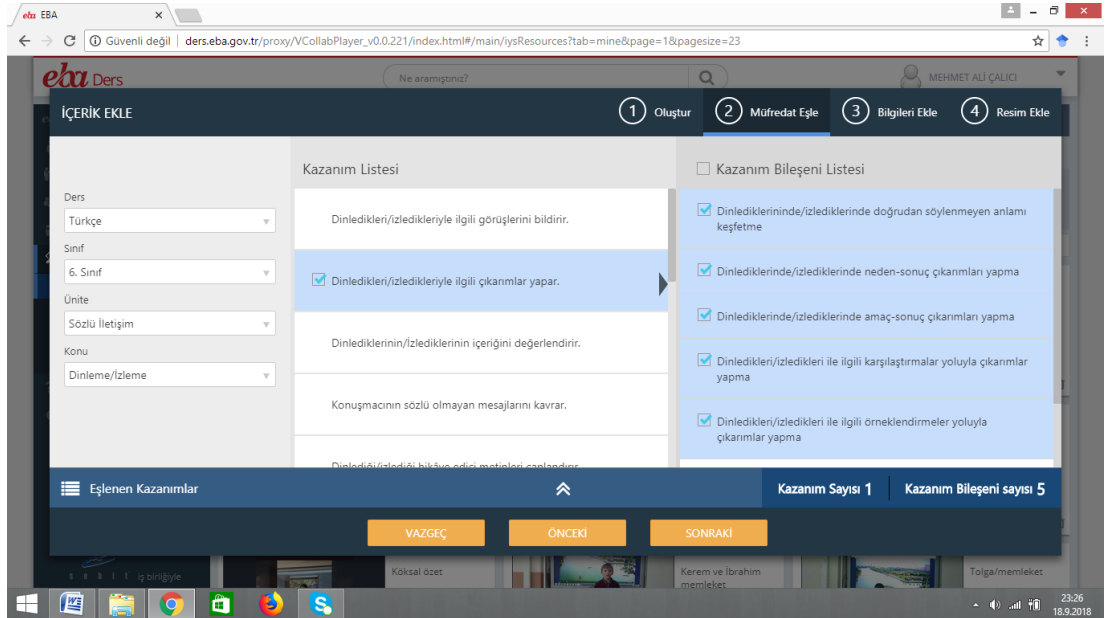
EBA'ya yüklemek için video veya farklı formatta bir materyal hazırlanacağı zaman dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, materyalin boyutunun 100 MB'yi geçmemesidir. Çünkü 100 MB'den daha büyük bir materyal, EBA'ya İçerik Üretimi

bölümünden yüklenememektedir. Materyal hazırlandıktan sonra teknik sorunlar yaşamamak için materyal hazırlama sürecinde bu kısıtlılığa dikkat edilmelidir.



Şekil 18: Dosya Seçildikten Sonra Oluşan Ekran Görüntüsü

Dosya seçildikten sonra, seçilen dosya sistem tarafından alınmakta ve şekil 18'de görünen ekran ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada kullanıcı, "Sonraki" tuşuna basarak video yükleme sürecine devam etmelidir.



Şekil 19: EBA'ya Yüklenecek Videonun Müfredata Eşlenmesi

Şekilde 19'da görüldüğü gibi "Sonraki" tuşuna basınca karşımıza çıkan ekranda videonun hitap ettiği ders, sınıf, ünite ve konu seçilmeli, ardından içeriğin ilişkili olduğu kazanımlar ve kazanım bileşenleri belirlenmelidir. Bu aşamada ders, Türkçe; sınıf, 6. sınıf; ünite, sözlü iletişim; konu, dinleme/izleme olarak

belirlenmiştir. Ardından kazanım ve kazanım bileşenleri seçilerek "Sonraki" tuşuna basılmıştır.

İÇERİK EKLE

Başlık *

Anadolu'nun Cirit Oyunları

Kod *

Açıklama *

Sevgili öğrenciler, videoyu izlemeden önce size verilen çalışma kağıtlarında yer alan 1. ve 2. etkinliği yapınız. Ardından videoyu izleyip diğer etkinliklere geçiniz.

Anahtar ve Hatırlatıcı Arama Kelimeleri *

VAZGEÇ ÖNCEKİ SONRAKİ

Şekil 20: Videoya İlişkin Bilgilerin Girilmesi 1

Bu aşamada açılan ekrana, Şekil 20'de görüldüğü gibi çalışmanın başlığı, eğer istenirse kodu, açıklama, anahtar ve hatırlatıcı kelimeler eklenir. Daha sonra sayfa aşağı kaydırılarak Şekil 21'de görüldüğü gibi videonun öğrenme döngüsündeki yeri, öğrenme döngüsündeki tipi, öğrenci yeterlik seviyesi ile hedef kullanıcı tipi seçilir.

İÇERİK EKLE

Anadolu'nun Cirit Oyunları, Dinleme/İzleme metni, *

Öğrenme Döngüsündeki Yeri *

Anlatım/Açıklama

Öğrenme Döngüsündeki Tipi *

Konu Anlatımı

Öğrenci Yeterlik Seviyesi *

Temel

Hedef Kullanıcı Tipi *

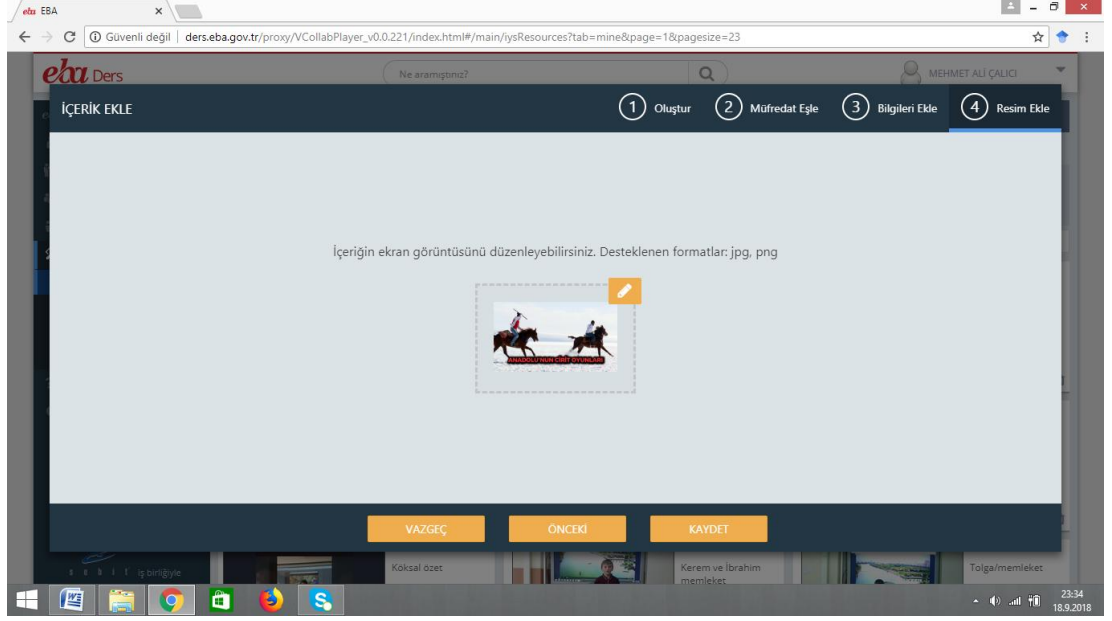
Öğrenci

* Doldurulması zorunlu alanlar

VAZGEÇ ÖNCEKİ SONRAKİ

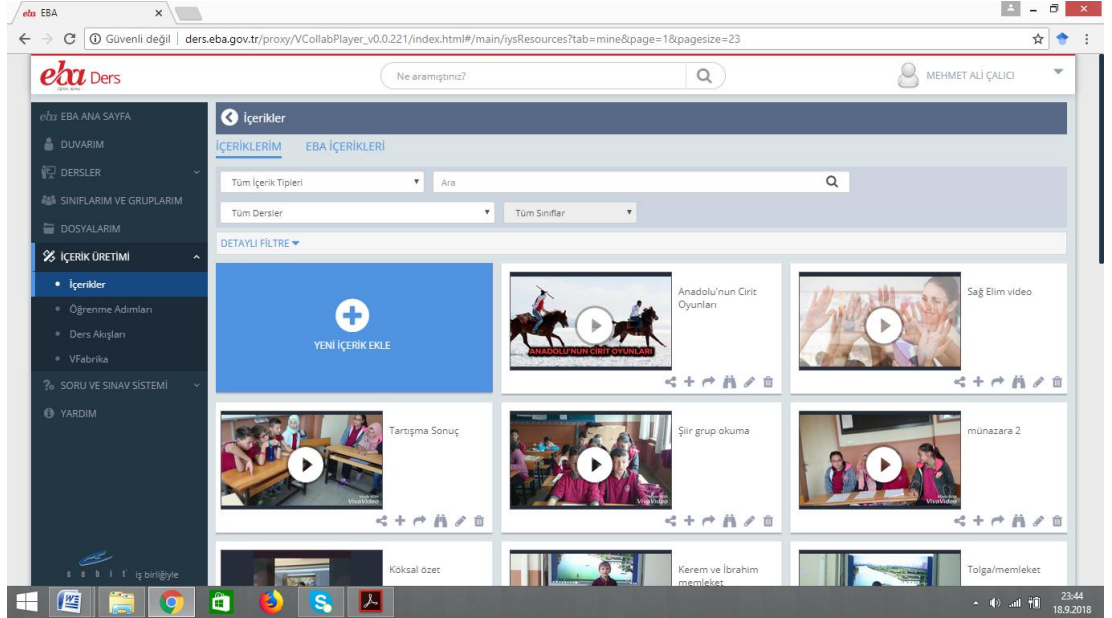
Şekil 21: Videoya İlişkin Bilgilerin Girilmesi 2

Videoya ilişkin bütün bilgiler girildikten sonra "Sonraki" tuşuna basılmış ve videonun EBA'ya yüklenmesinde son aşamaya gelinmiştir.



Şekil 22: Videonun EBA'ya Kaydedilmesi

Son aşamada Şekil 22'de görüldüğü gibi "Kaydet" tuşuna basılarak video EBA'ya kaydedilir. Kaydetme işlemi biten bir video artık İçerikler bölümünde görünür ve istendiği zaman öğrencilere izlemeleri için gönderilebilir. Şekil 23'te Anadolu'nun Cirit Oyunları videosu yüklendikten sonra "İçerikler" bölümünün görüntüsü görülmektedir.



Şekil 23: İçerikler Bölümünün Görüntüsü

3.4.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Ön test - son testte kullanılacak dinleme metinlerine karar verildikten sonra, bu metinler üzerinden öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ölçmeye yönelik başarı testleri oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında Şiir Metni (Nineme Ninni)

Başarı Testi, Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi oluşturulmuştur.

Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi'nde 10, Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi'nde 10, Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi'nde ise 14 soru yer almaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu başarı testleri üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda testlere son hâli verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri bu başarı testleri kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Forma, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son hâli verilmiştir. Sonuçta öğrencilerin, ters yüz sınıf yönteminine göre verilen dinleme eğitimine ve deneysel sürece yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda beş soru yer almıştır.

Öğrenci günlüğü, öğrencilerin deneysel süreç boyunca edindikleri dinleme deneyimleri hakkında veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Öğrenci günlüklerine, araştırmacı tarafından günlüklerin nasıl doldurulacağına dair kısa bir açıklama yazılmıştır.

Araştırma sürecinde kullanılan bütün veri toplama araçlarına "EKLER" bölümünde yer verilmiştir.

3.4.4. Ders Planlarının Oluşturulması

Araştırmanın uygulama süreci 8 hafta olarak (ön test - son test hariç) planlanmıştır. Her hafta bir metin işlenmiş ve bu metinlere yönelik ders planları hazırlanmıştır. Ters yüz sınıf yöntemine göre dinleme eğitimi verilen deney grubunda, yönteme uygun olarak ders planları her metin için "sınıf ortamı ve sınıf dışı" için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Sınıf dışı ders planları, öğrencilerin EBA üzerinden kendilerine gönderilen videoları izleyip kendi başlarına yapabilecekleri temel seviyede etkinliklerden oluşmaktadır. Sınıf içi için hazırlanan planlar ise öğrencilerin öğretmen rehberliğinde derinlemesine çalışmalar yapmasını sağlamaya yönelik hazırlanmıştır. Öğrencilerin sınıf içinde aktif öğrenmesini sağlamaya yönelik tartışma, drama, oyun etkinliklerine sınıf içi planlarda sıkça yer verilmiştir. Kontrol

grubunda ise dersler öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelere göre işlenmiştir. Deneysel süreçte kullanılan ders planlarına EKLER bölümünde yer verilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısına etkisini incelemek üzere belirlenen alt problemler doğrultusunda yapılan istatistiki analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Bölümün başında, çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin analizler verilmiş, daha sonra ise dinleme eğitimleri sonrası deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları karşılaştırılmıştır. Bulguların son bölümünde ise deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz bulguları, araştırmanın belirlenen amaçlarına (problemlerine) uygun olarak bir sıra halinde yorumları ile birlikte sunulmuştur.

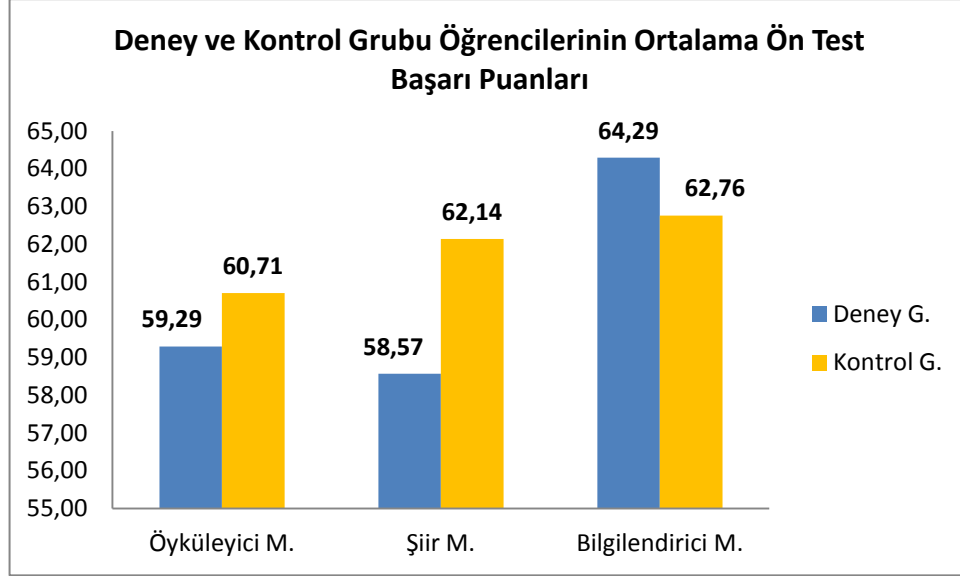
İstatistiki bulguların ardından araştırmanın nitel verilerinin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Dinleme Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın başında, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere, Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi, Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi uygulanmış ve öğrencilerin ilgili başarı testlerinden aldıkları puanlar incelenerek, iki grubun başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına, grupların denkliliğine bakılmıştır (Tablo 12, 13 ve Şekil 24).

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=28)

Grup	Metin	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Deney Grubu	Öyküleyici Metin	14	30,00	100,00	59,29	20,18
	Şiir Metni	14	30,00	90,00	58,57	18,34
	Bilgilendirici Metin	14	43,00	93,00	64,29	14,29
Kontrol Grubu	Öyküleyici Metin	14	10,00	90,00	60,71	21,65
	Şiir Metni	14	40,00	90,00	62,14	14,24
	Bilgilendirici Metin	14	43,00	86,00	62,76	14,61



Şekil 24: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test Başarı Puanları Ortalamaları

Tablo 12 ve Şekil 24'te, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı testlerinden aldıkları ön-test puanlarını/düzeylerini gösterir betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi ve Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi'nde 10 (on), Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi'nde ise 14 (on dört) soru yer almıştır. Testlerde yer alan her sorunun puan değeri 10 (on)'dur. Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi, Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi'nden alınabilecek maksimum puan 100 (Yüz) iken, Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi'nden alınabilecek maksimum puan 140 (Yüz kırk)'tır. Öğrencilerin başarı testlerinden aldıkları başarı puanlarını karşılaştırabilmek amacıyla, Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi puanları da 100 puana dönüştürülmüştür [Yeni puan=(öğrencinin aldığı puan*100)/140].

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, en yüksek ortalama ön test başarı puanı $64,29 \pm 14,29$ ile Bilgilendirici Metin için bulunmuştur. Bilgilendirici Metini, $59,29 \pm 20,18$ ile Öyküleyici Metin ve onu $58,57 \pm 18,34$ ile Şiir Metni takip etmektedir. Genel olarak bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin metinlere ilişkin başarı ön testi puanlarının birbirine yakın değerler aldığı ve pek yüksek olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de en yüksek ortalama ön test başarı puanının çok küçük bir farkla da olsa ($62,76 \pm 14,61$) Bilgilendirici metin için hesaplanmıştır. Bilgilendirici Metini, $62,14 \pm 14,24$ ile Şiir Metni ve onu $60,71 \pm 21,65$ ile Öyküleyici Metin takip etmektedir. Genel olarak bakıldığında, kontrol grubu

öğrencilerinin de metinlere ilişkin başarı ön testi puanlarının birbirine yakın değerler aldığı ve yine pek yüksek olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme eğitimi metinlerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, yani grupların denkliliği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 13'te özetlenmiştir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=28)

Metin	Grup	Betimsel İstatistikler					Mann-Whitney	
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Öyküleyici Metin	Deney G.	14	59,29	20,18	13,71	192,00	-0,51	0,609
	Kontrol G.	14	60,71	21,65	15,29	214,00		
Şiir Metni	Deney G.	14	58,57	18,34	13,43	188,00	-0,71	0,481
	Kontrol G.	14	62,14	14,24	15,57	218,00		
Bilgilendirici Metin	Deney G.	14	64,29	14,29	14,93	209,00	-0,28	0,780
	Kontrol G.	14	62,76	14,61	14,07	197,00		

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, yani grupların denkliliği, non-parametrik Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Tablo 13'te de görüleceği üzere deney ve kontrol grubunun öğrencilerinin, deneysel süreç öncesi dinleme düzeyleri (puanları) arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Başka bir deyişle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, dinleme becerileri/düzeyleri bakımından birbirlerine denk gruplardır;

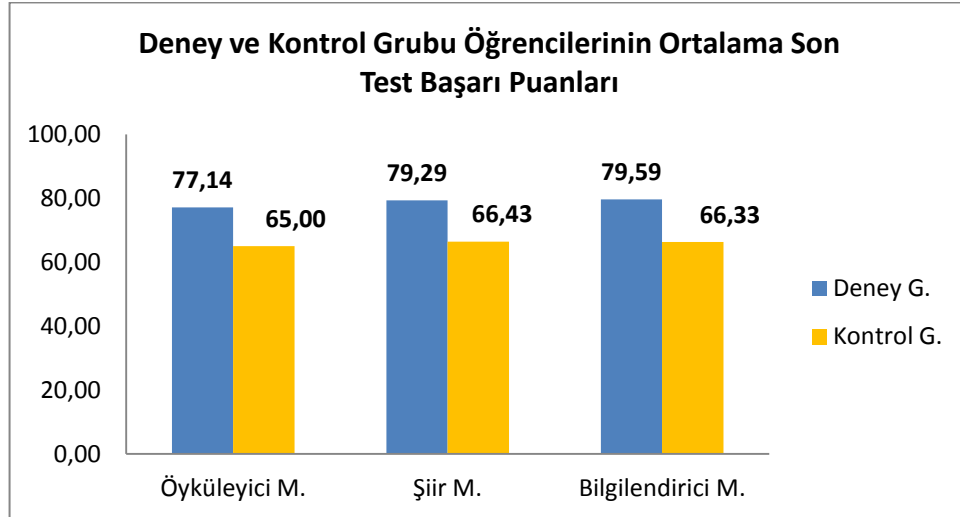
- **Öyküleyici Metin:** $Z = -0,51$; $p = 0,609$ ($p > .05$); (Sıra Ortalaması Deney Grubu = 13,71 ve Sıra Ortalaması Kontrol Grubu = 15,29)
- **Şiir Metni:** $Z = -0,71$; $p = 0,481$ ($p > .05$); (Sıra Ortalaması Deney Grubu = 13,43 ve Sıra Ortalaması Kontrol Grubu = 15,57)
- **Bilgilendirici Metin:** $Z = -0,28$; $p = 0,780$ ($p > .05$); (Sıra Ortalaması Deney Grubu = 14,93 ve Sıra Ortalaması Kontrol Grubu = 14,61)

4.2. Öğrencilerin Dinleme Eğitimi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları genel olarak incelenmiş, daha sonra ise deney ve kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları (gruplar arası ve grup içi) olarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=28)

Grup	Metin	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Deney Grubu	Öyküleyici Metin	14	50,00	100,00	77,14	16,38
	Şiir Metni	14	60,00	100,00	79,29	15,42
	Bilgilendirici Metin	14	57,00	100,00	79,59	10,05
Kontrol Grubu	Öyküleyici Metin	14	20,00	100,00	65,00	20,66
	Şiir Metni	14	50,00	100,00	66,43	13,36
	Bilgilendirici Metin	14	57,00	86,00	66,33	8,60



Şekil 25: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortalama Son-Test Başarı Puanları

Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi, Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi, 8 hafta boyunca, deney grubunda yer alan öğrencilere ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi, kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitimi verildikten sonra son test olarak tekrar uygulanmıştır (Tablo 14 ve Şekil 25).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, son-test başarı ortalama puanları incelendiğinde en yüksek ortalama puanın $79,59 \pm 10,05$ ile Bilgilendirici Metin, ikinci en yüksek ortalama başarı puanının ise $79,29 \pm 15,42$ ile Şiir Metni için alındığı

görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin, en düşük başarı testi puanı ise $77\pm 16,38$ ile Öyküleyici Metin için hesaplanmıştır. Öğrencilerin metinlere ilişkin son-test başarı puanları küçük farklılıklar göstermekle birlikte birbirine oldukça yakın olduğu ifade edilebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitimi sonrası aldıkları son test başarı puanları, daha düşük olmakla birlikte deney grubundaki öğrencilerin puan sıralamasını takip eder gözükmektedir. Öğrencilerin, yüksekten düşüğe sırasıyla, Şiir Metni son test başarı puanları $66,43\pm 13,36$; Bilgilendirici Metin son test başarı puanları $66,33\pm 8,60$ ve Öyküleyici Metin son test başarı puanları $65,00\pm 20,66$ olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin metinlere ilişkin son test başarı puanları da deney grubu öğrencilerinin puanları gibi genel olarak birbirine çok yakın gerçekleşmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında (grup içi karşılaştırma) anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) ile deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ise non-parametrik Mann-Whitney U testiyle incelenmiş ve sonuçları tablolar kullanılarak özetlenmiştir.

4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 15:Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi (N=14)

Test (Ön test – Son test)	Grup	Betimsel İstatistikler					Wilcoxon Test		Yorum
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	P	
Öyküleyici Metin	Negatif Sıra	1	59,29	20,18	0,50	5,50	-2,26	0,024*	Son-test lehine fark
	Pozitif Sıra	9	77,14	16,38	5,50	49,50			
	Eşit	4							
Şiir Metni	Negatif Sıra	0	58,57	18,34	0,00	0,00	-2,81	0,005**	Son-test lehine fark
	Pozitif Sıra	10	79,29	15,42	5,50	55,00			
	Eşit	4							
Bilgilendirici Metin	Negatif Sıra	0	64,29	14,29	0,00	0,00	-3,08	0,002**	Son-test lehine fark
	Pozitif Sıra	12	79,59	10,05	6,50	78,00			
	Eşit	2							

* $p < .05$, ** $p < .01$

Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 15’te özetlenmiştir. Buna göre öğrencilerin her üç dinleme metnine ilişkin ön test-son test başarı puanları arasında da anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre;

Deney grubu öğrencilerinin, Öyküleyici Metin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın son test puanları lehine olduğu bulunmuştur ($Z = -2,26$; $p = 0,024$). Deney grubu öğrencilerinin Öyküleyici Metin son-test başarı puanlarının, ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{ön-test}} = 0,50$ ve Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{son-test}} = 5,50$).

Deney grubu öğrencilerinin, Şiir Metni ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine son test puanları lehine olduğu bulunmuştur ($Z = -2,81$; $p = 0,005$). Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası Şiir Metni son test başarı puanlarının, ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{ön-test}} = 0,00$ ve Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{son-test}} = 5,50$).

Son olarak, deney grubu öğrencilerinin, Bilgilendirici Metin ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine son test puanları lehine olduğu bulunmuştur ($Z = -3,08$; $p = 0,002$). Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası Bilgilendirici Metin son test başarı puanlarının, ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{ön-test}} = 0,00$ ve Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{son-test}} = 6,50$).

4.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 16: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon Testi (N=14)

Metin	Grup	Betimsel İstatistikler					Wilcoxon Test		Yorum
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p	
Öyküleyici Metin	Negatif Sıra	4	60,71	21,65	3,50	14,00	-0,59	0,558	Fark yok
	Pozitif Sıra	4	65,00	20,66	5,50	22,00			
	Eşit	6							

Tablo 16 - devam

Şiir Metni	Negatif Sıra	3	62,14	14,24	5,17	15,50	-1,26	0,207	Fark yok
	Pozitif Sıra	7	66,43	13,36	5,64	39,50			
	Eşit	4							
Bilgilendirici Metin	Negatif Sıra	6	62,76	14,61	4,75	28,50	-1,20	0,231	Fark yok
	Pozitif Sıra	7	66,33	8,60	8,93	62,50			
	Eşit	1							

* $p < .05$

Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yine non-parametrik Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 16'da özetlenmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerin her üç dinleme metnine ilişkin ön test - son test başarı puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ($p > 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin, her üç metne ilişkin başarı puanlarında son test puanları lehine bir yükseliş gözükmeyle birlikte bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ön test ve son test başarı puanlarına bakıldığında birbirine yakın düzeylerde oldukları görülmektedir;

- Öyküleyici Metin: $Z = -0,59$; $p = 0,558$ (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{ön-test}} = 3,50$ ve Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{son-test}} = 5,50$)
- Şiir Metni: $Z = -1,26$; $p = 0,207$ (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{ön-test}} = 5,17$ ve Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{son-test}} = 5,64$)
- Bilgilendirici Metin: $Z = -1,20$; $p = 0,231$ (Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{ön-test}} = 4,75$ ve Sıra Ortalaması $\bar{X}_{\text{son-test}} = 8,93$)

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=28)

Metin	Grup	Betimsel İstatistikler					Mann-Whitney	
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Öyküleyici M.	Deney G.	14	77,14	16,38	16,79	235,00	-2,05	0,033*
	Kontrol G.	14	65,00	20,66	12,21	171,00		

* $p < .05$

Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubu arasında Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık fark olup olmadığı non-parametrik Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2,05$; $p=0,033$) (Tablo 17). Tablodan da görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin Öyküleyici Metne ilişkin son test başarı puanları, kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir (Sıra Ortalaması_{Deney Grubu}=16,79 ve Sıra Ortalaması_{Kontrol Grubu}=12,21).

4.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Şiir Metni Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Şiir Metni Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=28)

Metin	Grup	Betimsel İstatistikler					Mann-Whitney	
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Şiir Metni	Deney G.	14	79,29	15,42	17,82	249,50	-2,20	0,028*
	Kontrol G.	14	66,43	13,36	11,18	156,50		

* $p < 0,05$

Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubu arasında Şiir Metni (Nineme Ninni) son test başarı puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-2,20$; $p=0,028$) (Tablo 18). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin şiir metnine ilişkin son test başarı puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması_{Deney Grubu}=17,82 ve Sıra Ortalaması_{Kontrol Grubu}=11,18).

4.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=28)

Metin	Grup	Betimsel İstatistikler					Mann-Whitney	
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Bilgilendirici	Deney G.	14	79,59	10,05	19,29	270,00	-3,14	0,002**

M.	Kontrol G.	14	66,33	8,60	9,71	136,00
----	------------	----	-------	------	------	--------

**p<.01

Ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubu arasında Bilgilendirici Metin (Okul) son test başarı puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine deney grubu öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-3,14$; $p=0,002$) (Tablo 19). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin Bilgilendirici Metine ilişkin son test başarı puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=19,29 ve Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=9,71).

4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel süreç sonrası metinlere ilişkin son test başarı puanlarının genel değerlendirmeleri sonrası, öğrencilerin (deney ve kontrol grupları) son test başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediği aşağıda incelenmiştir.

Tablo 20: Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme Eğitimi Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=14)

Metin	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler					Mann-Whitney	
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Öyküleyici M.	Kız	7	74,29	16,18	6,50	45,50	-0,92	0,355
	Erkek	7	80,00	17,32	8,50	59,50		
Şiir Metni	Kız	7	74,29	15,12	6,21	43,50	-1,18	0,238
	Erkek	7	84,29	15,12	8,79	61,50		
Bilgilendirici M.	Kız	7	74,49	9,09	5,36	37,50	-1,99	0,046*
	Erkek	7	84,69	8,68	9,64	67,50		

*p<.05

Deney grubu öğrencilerinin, son test başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere non-parametrik Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 20’de özetlenmiştir. Buna göre;

Kız ve erkek deney grubu öğrencilerinin Öyküleyici Metin ($Z=-0,92$; $p=0,355$) ve Şiir Metni ($Z=-1,18$; $p=0,238$) son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Başka bir deyişle, deney grubunda yer alan

kız ve erkek öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi sonrası öyküleyici metin ve şiir metnine ilişkin başarı düzeyleri benzerdir. Kız ve erkek öğrencilerin, ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi sonrası bilgilendirici metine ilişkin başarı puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-1,99$; $p=0,046$). Deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin Bilgilendirici Metine ilişkin son test başarı puanlarının, kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Kız=5,36$ ve Sıra Ortalaması $Erkek=9,64$).

Tablo 21: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Eğitimi Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi (N=14)

Metin	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler					Mann-Whitney	
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Öyküleyici M.	Kız	6	63,33	23,38	7,58	45,50	-0,07	0,947
	Erkek	8	66,25	19,96	7,44	59,50		
Şiir Metni	Kız	6	60,00	8,94	5,67	34,00	-1,49	0,137
	Erkek	8	71,25	14,58	8,88	71,00		
Bilgilendirici M.	Kız	6	63,10	7,03	6,08	36,50	-1,14	0,254
	Erkek	8	68,75	9,30	8,56	68,50		

* $p<.05$

Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitiminin verildiği kontrol grubunun Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar), Şiir Metni (Nineme Ninni), Bilgilendirici Metin (Okul) son test başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği non-parametrik Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 21’de özetlenmiştir. Buna göre, kız ve erkek kontrol grubu öğrencilerinin Öyküleyici Metin ($Z=-0,07$; $p=0,947$), Şiir Metni ($Z=-1,49$; $p=0,137$) ve Bilgilendirici Metin ($Z=-1,14$; $p=0,254$) son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Başka bir deyişle, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin, öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre planlanmış dinleme eğitimi sonrası her üç metne ilişkin başarı düzeyleri de benzerdir.

4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Öğrenci Günlüklerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri ile toplanan nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Toplanan nitel veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda öğrenci görüşlerinin "akademik başarı, dinleme tutumu, sınıf ortamı, ters yüz sınıf yöntemi, günlük hayat" temaları altında toplandığı tespit edilmiştir. Temalar ve temalara ilişkin öğrenci görüşleri verilirken temaya ilişkin frekans değeri yüzde (%) olarak metin içinde belirtilmiştir. Günlük ve görüşmede geçen görüşler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşleri paylaşılırken öğrencilerin isimleri paylaşılmamış, öğrenciler Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlanarak görüşlerine yer verilmiştir. Paylaşılan öğrenci görüşünün öğrenci günlüklerinden mi yoksa yarı yapılandırılmış görüşme formundan mı alındığını belirtmek için öğrenci kodunun yanına, öğrenci görüşü yarı yapılandırılmış görüşme formundan alınmışsa "görüşme", öğrenci günlüğünden alınmışsa "günlük" yazılmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve öğrenci görüşleri aşağıda paylaşılmıştır:

Akademik başarı temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin akademik başarılarını yükselttiğini, dinlediklerini anlama becerilerini geliştirdiğini ve notlarının yükselmesini sağladığını (Günlük %81, Görüşme %100) belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ben bu fotokopileri çok sevdim ve Türkçem biraz daha gelişti. Türkçe dersinde hep parmağımı kaldırıyorum ve dinlemem gelişti. Eskiden hiç anlayamazdım ama şimdi çok iyi anlıyorum soruları. Çok hoşuma gitti bu çalışma (Ö4, günlük).

Çünkü dinlediklerimi daha iyi anlayabiliyorum. Yaptığımız etkinlikler ve metinler yoluyla daha iyi anlamaya başladım (Ö4, görüşme)

Eskiden biraz daha zor anlıyordum, bu sefer daha iyi anlamaya başladım. Dinlediklerimi daha rahat anlayabiliyorum. Bu yöntem bizim daha iyi dinlememizi sağladı. Metinlerdeki resimler, sözler, içerik dinlememde gelişme oldu (Ö1, görüşme).

Beni daha çok geliştirdi, Beni derse daha çok teşvik etti. Dersteki başarımda artış oldu. Okuduğumuz dinlediğimiz metinleri daha iyi anlamaya başladım ve daha çok derse katıldım (Ö2, görüşme)

Hocam dinlerken daha eleştirel yönden dinlememi sağladı. Dinleme metinlerini önceden sadece dinleyip geçiyorduk, etkinlikleri yapıyorduk ama şimdi konuyu çok ayrıntılı işledik, daha ayrıntılı bakmaya başladım (Ö2, görüşme).

Derslere daha fazla odaklanabiliyorum, anlatılanları daha iyi kavriyorum. Dinlediğimiz metinler üzerinden etkinlikler yapmak, metni daha iyi anlamak beni fazlasıyla geliştirdi (Ö3, görüşme).

Bu yöntemle ders hoşuma gitti. Çünkü daha başarılı oldum derslerimde bunun sayesinde. İlk gönderdiklerinizle (EBA üzerinden öğrencilere gönderilen video metinler kastedilmektedir.) beraber daha daha iyi dinlemeye başladım. Bununla beraber sınavlardan daha yüksek not aldım. Videoları önceden göndermeniz faydalı oldu. Dinlememiz ilk önce çok zayıftı. Sonra onları gönderince daha fazla dinledik ve bundan sonra kulağımız alıştı ve cevapları daha kolay bulabildik. Dinlediğimizi nasıl anlayacağımızı o sorular yoluyla görmüş olduk (Ö5, görüşme).

Dinlediğimi daha iyi anladığımı düşünüyorum. Çünkü dinlemede daha çok zayıftık, sonra daha iyi anlamaya başladık. Okuduğunuzda daha iyi anladığımı düşünüyorum. Okuduğumu anlamama da katkısı oldu. Sırayla dinledik, cevapları yaptık. Bu okumama da yardımcı oldu. Daha çok anlamamda yardımcı oldu dinlediğimiz şeyler (Ö5, görüşme).

Notlarım bayağı bir yükseldi. Eskiden bayağı düşüktü, sonra yükseldi. Notum düşüktü, sonra bayağı bir yükseldi. Yapılan etkinlikler sonunda başarımla yükseldi (Ö4, görüşme).

Çünkü eskiden biraz zor anlıyordum. Ama şimdi biraz daha anlamaya başladım. Şimdi daha iyi anladığım için soruları bilebiliyorum. Dinleme metnindeki resimler daha iyi anlamamı sağlıyor. Müzik de biraz etkiliyor. Müzik olduğunda anlatılanlar zihnimde daha kolay canlanıyor (Ö1, görüşme).

Yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin, ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin dinleme ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu düşündükleri ve yapılan dinleme etkinliklerini eğlenceli buldukları (günlük % 90, görüşme % 100) belirlenmiştir. Dinleme tutumu temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Dinleme becerimiz artıyor ve sınıfça eğleniyoruz, sınıfça oynuyoruz, yeni şeyler öğreniyoruz, hiç duymadığımız kelimeleri öğreniyoruz, yeni yeni metinler öğreniyoruz. Metinlerden en hoşuma giden Guguklu Saat, çok eğlenceli, hoşuma en çok o gitti (Ö10, günlük).

Eskiden metinler dinlemeyi sevmezdim ama artık bu çalışmalarını yapı yapı sevmeye başladım ve hiç duymadığım metinler öğrendim ve hiç bilmediğim hiç duymadığım kelimeleri öğrendim ve kafa dağıcığım gelişti, genişledi ve bu metinlerin bu faaliyetlerin hiç bitmesini istemiyorum. Çünkü ben bunda çok eğleniyorum (Ö7, günlük).

Sevgili günlük tekrardan merhaba. Yeni metin göndermiş hocamız fotoğrafında deniz var. Ben izlemedim ama çok eğlenceli bir metne benziyor. Ben şimdiden meraklandım. Hemen dinlemem lazım bunu. Biraz kısa yazdım, sonra görüşürüz (Ö3, günlük).

Derslere daha fazla odaklanabiliyorum, dersi daha çok sevmeye başladım, derslerden daha fazla not almaya başladım. Hem dersi daha çok sevdim hem de notlarım yükseldi. Bunu dersle daha çok ilgilenmek, dinlenenlerin daha çok yorumlanması sağladı. Dinlediğim şeyleri, daha iyi anlayabiliyorum, daha iyi kavrayabiliyorum, daha iyi yorumlayabiliyorum (Ö3, görüşme).

Türkçe dersine bakış açımda bir değişiklik oldu. Mesela soruları okurken daha iyi anladım. Türkçe dersini daha çok sevdim, sevgim daha çok arttı. Çünkü dinlemelerde drama falan, oyunlar yapıyorduk. Bu da sevmemde daha etkili oldu. Eğlenceli ve çok mutlu oluyordum, kazandığımızda çok mutlu oluyordum ve eğlenceli olduğunu düşünüyordum Türkçe derslerinin. Sadece drama değil, grup yarışmalarıyla drama. Eğlenceli olduğu için daha çok sevdim (Ö5, görüşme).

Diğer derslerde hocalarım anlatırken bazen kalemlerle oynuyordum. Şimdi hiç oynamıyorum, daha çok derse katkı oluyor. Dinlememi engelleyen şeyleri bıraktım. Dinleme etkinlikleri sırasında bunu fark ettim. Bazı konuları çok kaçıırıyordum. Böyle duruyordum (yan, öğretmene bakmadan), dinlemiyordum. Şimdi daha iyi bir katkı sağladı. Şimdi oynamıyorum o kalemle, dinlemeye daha çok önem veriyorum (Ö5, görüşme).

Sınıf ortamı temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin sınıf ortamında yapılan etkinlik ve uygulamaları ilgi çekici bulduğu (günlük % 81,

görüşme % 100), sınıf ortamını eğlenceli bulduklarını (günlük % 90, görüşme % 80), sınıf ortamına ilişkin memnuniyetlerini (günlük %90, görüşme %80) ve sınıf içinde aktif katılım gösterdiklerini (günlük %72, görüşme % 60) bildirdikleri belirlenmiştir. Sınıf ortamına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Merhaba, bugün tartışma yaptık. Ben oturum başkanıyım. Çok eğlenceliydi (Ö5, günlük).

Ben bu metni çok sevdim. Çünkü metin hakkında alıştırma yaptık, sorular çözdük, uygulamalar yaptık. Etkinlikler yaptık, çok güzeldi. Arkadaşlarımda da bu metni seveceğine inanıyorum. Türkçe hocamıza çok teşekkür ediyorum bu metni hazırladığı için (Ö10, günlük).

Dersler biraz sıkıcıyken daha eğlenceli olmaya başladı. Daha güzel geçmeye başladı. Burada tartışmalar yapıyoruz, tiyatrolar yapıyoruz, sahaya çıkıp cirit oynuyoruz. Bunlar daha eğlenceli oldu. Sınıfça yaptığımız etkinlikler (Ö2, görüşme).

Bu dinlemeler üzerinde farklı etkinlikler yapabiliyoruz. Mesela Anadolu'nun Cirit Oyunları adlı dinleme metnimizde cirit oyununu okulda atsız bir şekilde oynanır hâle getirdik. Çok eğlenceli vakit geçirdik. Ama maalesef ki eksi puan aldığımız için kaybettik. Ne de olsa oyun bu bazen kaybeder bazen de kazanırız. Bu tür etkinlikler çok eğlenceli. Tüm okullarda bence bu etkinlikler yaygınlaşmalı (Ö3, günlük).

Ben ders içi etkinlikleri seviyorum. Çünkü bazen gülüyoruz bazen de mühim konularda çalışıyoruz (Ö1, günlük).

En sevdiğim arkadaşlarıma ve öğretmenim Mehmet Ali Çalıcı'ya bu sene bize yaptırdığı faaliyetlerden dolayı çok teşekkür ederim (Ö5, günlük).

Bu yöntemle dinleme metinlerinin daha güzel olabileceğini gördüm. Ses, müzik görüntü beni heveslendirdi, dikkatimi çekti. Sınıfta yaptığımız etkinliklerin EBA'ya yüklenmesi daha iyi şeyler yapabileceğimi düşündürdü (Ö2, görüşme).

Bu yöntem hoşuma gitti. Çünkü hocam çok eğlenceli geçiyor, iyi vakit geçiriyoruz. Dinleme metinleri üzerinden farklı etkinlikler yapmak iyi vakit geçirmemizi sağlıyor (Ö3, görüşme).

Eskiden Türkçe dersini çok önemsemiyordum. Şimdi daha çok önemsiyorum. Türkçe dersinde eğlenceli şeyler yapınca bakışım değişti. Mesela tiyatroya yapıyoruz,

konuşma yapıyoruz, dinleme metinleriyle ilgili sorular çözüyoruz. Derslerde biraz arkadaşlarımla konuşmak istiyordum. Şimdi konuşuyorum bazen. Bir de fikirlerimi sunmak hoşuma gidiyor (Ö1, görüşme).

Evet, hoşuma gitti. Dinleme becerimin geliştiğini düşünüyorum ve derslerde daha çok derse katılmaya başladım. Ters yüz sınıf yöntemiyle dersler daha eğlenceli oldu (Ö2, görüşme).

Evet, gitti. Çünkü bu çalışma benim çok hoşuma gitti, arkadaşlarımla da hoşuna gitti. Benim Türkçem biraz zayıftı, sonra bayağı bir yükseldi. Dinleme metinleri, eskiden tek dinliyorduk, resim falan yoktu. Biz de resimlere bakarak daha iyi çözdük. Konuşma, tiyatro, konuşmada birkaç kişi kalkıyordu, birbiriyle konuşuyordu drama etkinliğinde (Ö4, görüşme).

Derste çok aktif değildik, hoca o etkinlikleri yaptırınca çok aktif olduk. Önceden derste başka şeylerle uğraşıyordum. Sonra başka şeylerle uğraşmamaya başladım. Bu metinler çıkınca dersi daha çok sevmeye başladım (Ö4, görüşme).

Ters yüz sınıf yöntemi temasına ilişkin öğrenci görüşleri olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak tasnif edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin çoğunun yönetime ilişkin olumlu görüşlere (günlük % 81, görüşme % 80) sahip olduğu, az sayıda öğrencinin ise olumlu görüşlerinin yanında olumsuz görüşler (günlük % 27) de belirttiği tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verilerde olumsuz görüşe rastlanmamıştır. Bu durumun günlüklerin deneysel süreç devam ederken tutulması, görüşmelerin ise deneysel süreç bittikten sonra yapılmasıyla ilgili olabileceği, öğrencinin süreçte yaşadığı sorunu o gün veya hafta günlüğüne yazdığı ancak süreç içerisinde sorun çözüldüğü için veya süreç sonunda sorunu unuttuğu için aynı sorunun görüşmede dile getirilmediği düşünülmektedir. Olumsuz görüşlerin videolardaki ses sorunuyla (%9), evde yapılması gereken çalışmaların zorluğuyla (%9) ve etkinliklerin sıkıcılığıyla (%9) ilgili olduğu görülmüştür. Ses sorunuyla ilgili olumsuz görüşün sadece bir öğrenci tarafından paylaşılması, sorunun öğrencinin kullandığı araçla (bilgisayar, akıllı telefon, tablet) ilgili olabileceğini düşündürmektedir.

Ters yüz sınıf temasına ilişkin olumlu öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bana ilk zamanlarda zor geliyordu ama sonraları kolaylaştı. İşin içine drama, canlandırma vb. şeyler girince daha güzel oldu. Ben bu yaptığımız şeyin

üzerinde olumlu düşünüyorum. Bu 8 hafta sürecekmış. Çok eğlenceli olacağını düşünüyorum. Bir de her metnin sonunda bir oyun olsa daha da beğenilir. Bunun ben zamanla yayılacağını düşünüyorum. ... Acaba bu yaptığımız şey 7. ve 8. sınıfta da karşımıza çıkacak mı? Bunun cevabını öğreneceğim!!! İnşallah her seferinde karşımıza çıkar (Ö5, günlük).

Bu metinler çok güzel. Arkadaşlarım için yararlı. Hiçbir okulda bunu yapmıyorlar. Biz bu konuda çok şanslıyız. Bazı videolarda kendimizi görebiliyoruz. O metin ile ilgili uygulamalar, etkinlikler, çalışmalar yapıyoruz. Bugün yeni bir videomuz gelecek, çok merak ediyorum, güzel olacağını düşünüyorum. Bu metinleri hazırladığı için Mehmet Ali Hoca'mıza çok teşekkür ediyorum (Ö10, günlük).

Önceden metni dinliyorduk, sonra kâğıtlarımızı dolduruyorduk. Okula gelince de onları hızlı, aktif bir şekilde yapıyorduk. Sonrasında da tiyatro, tartışma ve diğer etkinlikleri gerçekleştiriyorduk (Ö4, görüşme).

Okuduğumu ve dinlediğimi daha iyi anlıyorum. Dinleme metinlerini daha iyi dinlemeye başladım, odaklandım onlara. Derste başarı katacağını düşünüyordum. O yüzden daha fazla odaklandım onlara. Daha önceden de böyle düşünüyordum ama şimdiki dinleme metinlerinden daha kötüydü ama onlar da güzeldi. Öbürlerinde sadece ses vardı, bu metinlerde görüntü de var (Ö2, görüşme).

Türkçe dersi daha eğlenceli oldu, daha iyi anlamaya başladım, daha iyi eğlenceli vakit geçirmeye başladım. Daha verimli kullandım zamanı. Videolar çok güzel, Sanatçı Aslan ve Sağ Elim çok güzeldi. Metni sadece dinlediğimizde zihnimize çok az şey canlanıyordu. Görsel de olunca daha başka şey, çok şey canlanmaya başladı (Ö3, görüşme).

Sevgili günlük, dinleme metinleri bitti. Bu yüzden çok üzgünüm. Dinleme metinlerinden sonra yaptığımız etkinlikler çok güzeldi ama onlar da bitti (Ö2, günlük).

Evde dinleyince biraz daha rahat yapabiliyorum. Bir yeri hızlıca yazmak için durdurup yeniden başlatabiliyorum. Sınıfa geldiğimizde bunları evde dinleyince sınıfta daha çok zaman kalıyordu. Sınıfta farklı etkinlikler yapmak için daha çok zaman kalıyor. Kalan sürede konuşmalar, tiyatrolar, oyunlar yaptık (Ö1, görüşme).

Ters yüz sınıf yöntemine ilişkin olumsuz öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Dinleme etkinliğinde ses sorunu var. Sesi biraz şey çıkıyor dağınık gibi ama bu çalışmanın kalmasını istiyorum çünkü çok güzel çalışma (Ö1, günlük).

Dinleme metni çok güzel, benim hoşuma gidiyor ve herkes derse katılıyor. Dinleme kabiliyetim artıyor ve çok yararlı o yüzden seviyorum ama ses sorunu olmasa iyi olur (Ö1, günlük).

Benim eksik gördüğüm şey sesi çünkü sesi çok kalın ve anlaşılmaz çıkıyor. Bu yüzden bunu sıkıntılı buluyorum ve bundan başka sıkıntı bulmuyorum. Dinleme metni bizim için faydalı çünkü dinleme gücümüz yükselir, ben de bunu faydalı buluyorum (Ö1, günlük).

Dinleme metinleri çok güzel. Öğretmenimiz dinleme metinlerinin bittiğini söylüyor. Bu yüzden çok üzgünüm. Türkçe dersi güzel ancak ödevler biraz zor (Ö2, günlük).

Amma her metinde tartışma yapıyoruz. Tartışma metnini seviyorum ama hepsinde aynı olunca sıkılıyorum, daha değişik olsa daha iyi olabilir (Ö7, günlük).

Günlük hayat temasına ilişkin öğrenci görüşlerinin veli-öğrenci iletişimi (günlük %17, görüşme %40) ve günlük hayatta karşılaşılan dinleme durumlarıyla (günlük %17, görüşme %40) ilgili olumlu görüşler olduğu belirlenmiştir. Günlük hayat temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bu ana kadar yaptıklarımızı anneme babama göstersem annem babam gülmekten bayılırlar ama bu gülmek dalga geçmek anlamında değil güzel anlamında. İlk işim internete girdiğimde anneme babama göstermek (Ö6, günlük).

Annem benim okulda ne yaptığımı ve derse katılıp katılmadığımı görür. Annem beni izlediğinde aferin kızım denilince çok mutlu oluyorum ve bu faaliyetin hiç bitmemesini istiyorum (Ö7, günlük).

Benim en çok hoşuma giden metin memleketim. O hoşuma gitti. Eski günler aklıma geldi. Anneme memleketin açıklamasını yaptım, onu izlettiğimde annem bana aferin kızım dedi. Anneme kaç gündür diyordum izle izle diye. Annem de hastanede izledi. Yani her yerde izlenir metinler tartışmalar, yani sınıfta yaptığımız faaliyetler nerede olursa olsun her yerde izlenir. Ve bu faaliyetimizin hiç bitmemesini istiyorum ve devam etmesini istiyorum. Ben çünkü bunda çok eğleniyorum (Ö7, günlük).

Derste etkinlikleri video çekip (Etkinlikler araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.) aileme gösterdim o videoları, tebrik ettiler, videolar onların da hoşuna gitti (Ö4, görüşme).

Derste çektiğiniz etkinlik videolarını aileme izlettim, ailem izledi. Onlar çok sevindiler. Buna devam etsin hocanız dediler. Benim derslerimde daha çok başarılı olduğumu düşündüler (Ö5, görüşme).

Tekrardan merhaba, benim aslında dinleme metinlerini dinledikten sonra düşüncem, duygum her şeyim değişti. Kısacası hayatım değişti. Bir yandan metinleri dinlerken hayal gücüm de gelişiyor. Aslında dinleme metinlerini her zaman küçümserdim ama şimdi çok eğlenceli geçiyor (Ö6, günlük).

Dinleme metinlerinin bana çok yararı oldu. Artık çizgi film, dizi, genel anlamda televizyon izlerken olayların nasıl geliştiğini daha iyi kavrayabiliyorum. Bazı bilmediğim kelimelerin anlamlarına TDK Türkçe Sözlük'ten bakabiliyorum. İzlediğim çizgi filmleri, dizileri artık mantıklı bir şekilde yorumlayabiliyorum. Metinleri gün geçtikçe daha kısa sürelerde bitiriyorum. Başka dersten olan ödevlerimi de yapabiliyorum. Kısacası dinleme metinleri çok yararlı ve faydalı bir etkinlik (Ö3, günlük).

Mesela televizyonda bir şey izlerken dizi, çizgi film izlerken öyle şeyler izlerken daha iyi anlayabiliyorum, daha iyi olayları çözebiliyorum. Mesela bir olay oldu, onun ayrıntılarını daha iyi anlayabiliyorum. İzlediklerimdeki olayların nasıl ve niçin ortaya çıktığını fark ediyorum (Ö3, görüşme).

Ben evdeyken hocam yüksek sesle birkaç etkinlik dinliyorum. Film izlerken bir şeyler anlatıyorlar, hiçbir şey anlamıyordum. şimdi daha çok anlamaya başladım (Ö4, görüşme).

Ders dışındaki dinlememi etkiledi çünkü ben bazı şeylere hiç önem vermiyordum dinlerken ama şimdi mesela haberler çıkıyor, o haberleri dinlemem daha çok arttı. Duyduğum şeyler haberlerde de çıkar mı diye düşündüm, bu da etkili oldu (Ö5, görüşme).

Öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin deneysel süreç boyunca tuttıkları öğrenci günlükleri ile elde edilen nitel veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda, ters yüz sınıf yöntemine göre verilen dinleme eğitiminin; öğrencilerin akademik başarılarına, dinlediklerini anlama becerilerine,

dinleme tutumlarına, derse karşı olan memnuniyet algılarına, derse katılımlarına, günlük dinleme durumlarına, öğrencilerin velileriyle ilişkilerine ve sınıf ortamına olumlu etki ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, ters yüz sınıf yöntemine ve yöntem kapsamında yapılan etkinlik ve uygulamalara yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan nitel veriler arasında büyük bir uyum olduğu ve farklı veri toplama araçlarıyla toplanan bu verilerin birbirini desteklediği görülmüştür.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış 8 haftalık bir öğretim planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin dinleme becerisinde meydana gelen gelişme incelenmiş ve araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar belirtilmiştir. Ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak öneriler paylaşılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada kullanılan ön test ve son testlerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve bu analizler sonucunda hem ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi verilen deney grubunun hem de öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelere göre dinleme eğitimi verilen kontrol grubunun başarılarında artış olduğu görülmüş, deney grubunun başarısında meydana gelen artışın kontrol grubundan daha yüksek olduğu ve aradaki farkın deney grubu lehine istatistiki olarak da anlamlı olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, yani grupların denkliği, non-parametrik Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, dinleme becerileri/düzeyleri bakımından birbirlerine denk gruplardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi'nden elde ettiği ön test başarı puanı 100 üzerinden 59,29 iken bu puan son testte 77,14'e yükselmiştir. Kontrol grubunun ise Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi'nden elde ettiği ön test başarı puanı 100 üzerinden 60,71 iken bu puan son testte

65,00'e yükselmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark olduğu ve bu farkın son test lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları incelendiğinde son test başarı puanının daha yüksek olduğu ancak bu yükselmenin istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi'nden elde ettiği son test başarı puanları karşılaştırıldığında ise hem deney grubunun hem de kontrol grubunun başarılarında artış olduğu görülmekle beraber bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu ve aradaki başarı farkının deney grubu lehine istatistikî olarak da anlamlı olduğu görülmüştür.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi'nden elde ettiği ön test başarı puanı 100 üzerinden 58, 57 iken, bu puan son testte 79, 29' a yükselmiştir. Kontrol grubunun ise Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi'nden elde ettiği ön test başarı puanı 100 üzerinden 62,14 iken bu puan son testte 66, 43'e yükselmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark olduğu ve bu farkın son test lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları incelendiğinde son test başarı puanının daha yüksek olduğu ancak bu yükselmenin istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi'nden elde ettiği son test başarı puanları karşılaştırıldığında ise hem deney grubunun hem de kontrol grubunun başarılarında artış olduğu görülmekle beraber bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu ve aradaki başarı farkının deney grubu lehine istatistiki olarak da anlamlı olduğu görülmüştür.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi'nden elde ettiği ön test başarı puanı 100 üzerinden 64, 29 iken bu puan son testte 79, 59'a yükselmiştir. Kontrol grubunun ise Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi'nden elde ettiği ön test başarı puanı 100 üzerinden 62,76 iken, bu puan son testte 66,33'e yükselmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark olduğu ve bu farkın son test lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları incelendiğinde son test başarı puanının daha yüksek olduğu ancak bu yükselmenin istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol

gruplarının Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi'nden elde ettiği son test başarı puanları karşılaştırıldığında ise hem deney grubunun hem de kontrol grubunun başarılarında artış olduğu görülmekle beraber bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu ve aradaki başarı farkının deney grubu lehine istatistiki olarak da anlamlı olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, son test başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak üzere non-parametrik Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçta kız ve erkek deney grubu öğrencilerinin Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi ile Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi başarıları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin son test başarı puanları karşılaştırıldığında Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi, Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi ve Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi başarılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, ters yüz sınıf yöntemine göre verilen dinleme eğitiminin deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerle göre dinleme eğitimi verilen kontrol grubu öğrencilerinin de dinleme başarılarında artış olduğu görülmüştür. Deney grubunda meydana gelen başarı artışının kontrol grubunda meydana gelen başarı artışından yüksek olduğu ve gruplar arasındaki başarı farkının deney grubu lehine istatiki olarak anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına 8 hafta boyunca (ön test - son test hariç) dinleme eğitimi verilmiş ve bu eğitimin öğrencilerin dinleme başarılarını geliştirdiği belirlenmiştir. Her iki grupta da aynı metinler kullanılmış ve dinleme eğitimi aynı kazanımlara yönelik olarak verilmiştir. Deney grubuna ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi verilirken kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergelerle göre dinleme eğitimi verilmiştir. Deneysel süreç sonunda deney grubunun dinleme başarısının kontrol grubunun dinleme başarısından istatistiki olarak anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme başarısını artırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Alan yazın taraması sonucunda, ters yüz sınıf yönteminin ana dilinde dinleme becerisi üzerine etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle, bu araştırmanın özgün bir araştırma olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında, ters yüz sınıf yönteminin ana dilinde dinleme becerisi üzerine etkisinin incelendiği bir çalışma olmaması sebebiyle, araştırma sonuçları başka araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılamamıştır. Ancak ters yüz sınıf yönteminin dinleme becerisi üzerine etkisini araştırmıyor olsa da Özdemir (2017) ve Özbilen (2018) tarafından yapılan araştırmalar ters yüz sınıf yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisi üzerine etkisini araştırması bakımından önemlidir. İki araştırma sonucunda da ters yüz sınıf yöntemine göre verilen yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Başarıyı artırması bağlamında bu çalışmaların sonuçlarının araştırmanın sonuçlarıyla paralel olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlar, ters yüz sınıf yönteminin ana dili eğitiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde, ters yüz sınıf yönteminin birçok farklı alanda denendiği görülmektedir. Farklı alanlarda yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde ters yüz sınıf yönteminin öğrenci başarısını artırmada büyük oranda etkili olduğu görülmektedir. Boyraz (2014) ters yüz sınıf yönteminin İngilizce öğretiminde öğrenci başarısını ve kalıcılığı artırdığını tespit etmiştir. Turan (2015) Bilgisayar I dersinde ters yüz sınıf yöntemine göre yapılan öğretim ile geleneksel yöntemle göre yapılan öğretimi karşılaştırmış ve ters yüz sınıf yönteminin öğrenci başarısını artırdığını belirlemiştir. Çakır (2017) tarafından 7. sınıf fen bilimleri dersi Kuvvet ve Hareket ünitesinde ters yüz sınıf yöntemi kullanılmış ve yöntemin öğrenci başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Alsancak Sırakaya (2015) bilimsel araştırma yöntemleri dersini alan lisans öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada ters yüz sınıf yöntemine göre eğitim alan öğrencilerin kalıcılık ve akademik başarı puanlarının klasik harmanlanmış öğrenme yöntemine göre eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Topalak (2016) tarafından yapılan araştırmada başlangıç seviyesi piyano eğitiminde ters yüz sınıf yönteminin olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2017) tarafından bireysel çalgı flüt eğitimi derslerinde ters yüz sınıf yöntemi kullanılmış ve yöntemin öğrenci başarısını geliştirdiği belirlenmiştir. Balıkcı (2015) tarafından yapılan araştırmada Web Editörü

dersinde ters yüz sınıf yöntemi kullanılmış ve yöntemin öğrenci başarısını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Aydın, B. (2016) tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde eğitim gören üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Sağlam (2016) tarafından İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ters yüz sınıf yönteminin öğrenci başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Güç (2017) 7. sınıf matematik dersinde ters yüz sınıf yöntemini kullanmış ve yöntemin matematik dersinde öğrenci başarısını artırdığını tespit etmiştir. Uluslararası alan yazında Chao, Chen, Chuang (2015), Evseeva ve Solozhenka (2015), Fautch (2015), Touchton (2015), Pierce ve Fox (2012), Perella (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da ters yüz sınıf yönteminin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçları ters yüz sınıf yönteminin öğrenci başarısını artırması bakımından benzerlik göstermektedir. Ancak Aydın, G. (2016) tarafından Programlama Dilleri II dersine devam eden üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ve Yavuz (2016) tarafından lise öğrencileriyle yürütülen araştırmada ters yüz sınıf yönteminin öğrenci başarısını anlamlı derecede farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Uluslararası alan yazında Overmyer (2014), Faretta (2016), Montgomery (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmalar ile mevcut araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir.

Ters yüz sınıf yönteminin başarıya etkisini araştıran araştırmaların sonuçlarının değişiklik göstermesinin sebebi kullanılan materyaller, ortam, plan ve etkinlikler olabilir (Alsancak Sırakaya, 2015, 103; Yıldız, 2017, 92). Ters yüz sınıf yöntemi ile öğretime başlamadan önce öğrencilerin bilgisayar, tablet veya akıllı telefon ile internet erişimine sahip olması ve bu araçları nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir. Bunlar ters yüz sınıf yönteminin kullanılabilmesi için ön koşul özelliği taşımaktadır. Bunlardan birinin veya birkaçının eksik olması yöntemin başarısını olumsuz etkileyecektir.

Araştırma sonucunda, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinleme başarılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, deney grubunda yer alan öğrencilerin ise son testte, Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) ve Şiir Metni (Nineme Ninni) başarı testlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark olmadığı ancak Bilgilendiri

Metin (Okul) Başarı Testi puanları karşılaştırıldığında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kaplan (2004) ve Yıldırım (2007) tarafından yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aksu (2013), Temur (2010), Yıldız (2015), Çelikbaş (2010) tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin dinleme başarılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Çelebi (2008) ve Kurt (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise kız öğrencilerin dinleme puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde cinsiyetin dinleme başarısını etkisini değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Birbiriyle çelişen sonuçların çıkmasının sebebinin kullanılan metinlerden, yöntem ve etkinliklerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemi ve bu yöntemle verilen dinleme eğitime yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri kullanılarak veri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve öğrenci görüşlerinin "akademik başarı, dinleme tutumu, sınıf ortamı, ters yüz sınıf yöntemi, günlük hayat" temaları altında toplandığı tespit edilmiştir.

Akademik başarı temasına ilişkin öğrenci görüşlerinin büyük çoğunluğu, ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği, dinlediklerini anlama becerilerini geliştirdiği ve notlarının yükselmesini sağladığı yönündedir. Bu durumda araştırmadan elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirini desteklediği ifade edilebilir.

Öğrencilerin tutum temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ters yüz sınıf yöntemi kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin hoşlarına gittiği, öğrencilerde merak oluşturduğu ve öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine göre işlenen dersi daha çok sevdikleri görülmektedir.

Sınıf ortamına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin sınıf ortamında yapılan etkinlik ve uygulamaları ilgi çekici buldukları, sınıf ortamını

eğlenceli buldukları, sınıf ortamına ilişkin memnuniyetlerini dile getirdikleri ve sınıf içinde aktif katılım gösterdiklerini belirttikleri görülmektedir.

Ters yüz sınıf yöntemi temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük oranda yönetime ilişkin olumlu görüşler taşıdığı, az sayıda da olsa bazı öğrencilerin yöntemle ilgili olumsuzluklara değindiği görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verilerde olumsuz görüşe rastlanmamıştır. Bu durumun günlüklerin deneysel süreç devam ederken tutulması, görüşmelerin ise deneysel süreç bittikten sonra yapılmasıyla ilgili olabileceği, öğrencinin süreçte yaşadığı sorunu o gün veya hafta günlüğüne yazdığı ancak süreç içerisinde sorun çözüldüğü için veya süreç sonunda sorunu unuttuğu için aynı sorunun görüşmede dile getirilmediği düşünülmektedir. Olumsuz görüşlerin videolardaki ses sorunuyla, evde yapılması gereken çalışmaların zorluğuyla ve etkinliklerin sıkıcılığıyla ilgili olduğu görülmüştür. Ses sorunuyla ilgili olumsuz görüşün sadece bir öğrenci tarafından paylaşılması, sorunun öğrencinin kullandığı araçla (bilgisayar, akıllı telefon, tablet) ilgili olabileceğini düşündürmektedir.

Günlük hayat temasına ilişkin öğrenci görüşlerinin veli-öğrenci iletişimine ve günlük hayatta karşılaşılan dinleme durumlarına yönelik olumlu görüşler olduğu belirlenmiştir. Yöntemin veli-öğrenci iletişimine olumlu katkı sağlaması, sınıf içinde yapılan grup etkinliklerinin araştırmacı tarafından video şeklinde kaydedilip EBA'ya yüklenmesi sayesinde gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, anne ve babalarına bu videoları EBA üzerinden izlettiklerini ve onlardan olumlu dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine, bu yöntemle verilen dinleme eğitimine ve Türkçe dersine yönelik olumlu görüşler içinde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucuyla Balıkçı (2015), Akgün (2015), Yavuz (2016), Topalak (2016), Ceylaner (2016), Kara (2016), Turan (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan nitel veriler arasında büyük bir uyum olduğu ve farklı veri toplama araçlarıyla toplanan bu verilerin birbirilerini desteklediği görülmüştür.

Araştırmada, ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi incelenmiş ve araştırma sonucunda ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri ile toplanan nitel veriler analiz edildiğinde öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine, bu yöntemle verilen dinleme eğitimine ve Türkçe dersine karşı olumlu görüşler taşıdıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, ters yüz sınıf yöntemine göre verilen dinleme eğitiminin akademik başarılarına, dinlediklerini anlama becerilerine, dinleme tutumlarına, derse karşı olan memnuniyet algılarına, derse katılımlarına, günlük dinleme durumlarına, velileriyle ilişkilerine ve sınıf ortamına olumlu etki ettiği yönünde görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerin yöntemle ilişkin olumlu görüşlerinin, yöntemin öğrenci başarısını artırmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlere, öğretmen adaylarına, Milli Eğitim Bakanlığına ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf yöntemine göre verilen dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği görülmüştür. Bu yüzden dinleme dersleri ters yüz sınıf yöntemine göre planlanarak uygulanabilir.
2. Öğretmenler dinleme eğitimini sadece ders kitaplarına bağlı kalarak vermemeli, farklı araç ve materyallerle dinleme eğitimini ilgi çekici hâle getirmelidir.
3. Öğrencilere ters yüz sınıf yöntemi hakkında bilgi verilmeli, yöntem kullanılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve teknoloji ve internetin doğru kullanımı konusunda uygulamalı eğitimler verilmelidir.
4. Teknoloji ve internet eğitimcilere, derslerin daha ilgi çekici hâle getirilmesi noktasında birçok fırsat sunmaktadır. Bu yüzden dinleme eğitimi sırasında teknolojinin bulunduğu olanaklardan faydalanılmalıdır.
5. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen FATİH Projesiyle okulların teknoloji ve internet altyapısı güçlendirilmiştir. Proje kapsamında okullara ulaştırılan akıllı tahtalar ve hızlı internet bağlantısı sayesinde ilgi çekici dinleme etkinlikleri planlanabilir.

6. FATİH Projesinin içerik boyutunu oluşturan EBA, MEB tarafından öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Ancak EBA'da yer alan dinleme içeriklerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu yüzden MEB, EBA'daki içerikleri zenginleştirmek için çalışmalar yapabilir.
7. EBA, dinleme becerisinin geliştirilmesi noktasında birçok önemli özelliğe sahiptir. Öğretmenler EBA üzerinden içerik üretme ve öğrencileriyle paylaşma olanağına sahiptir. Öğretmenler tarafından öğrencilerin seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına göre özgün içerikler üretilerek öğrencilerle paylaşılabilir.
8. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme aracı olarak hem geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından hem de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalı, dinleme eğitimi sırasında hem sürece hem de sonuca yönelik ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır.
9. Günümüz öğrencileri teknolojiyle iç içe yaşamakta ve teknoloji ve interneti önemli bir ihtiyaç olarak görmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarına, eğitim ortamlarını öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmelerini sağlamak için eğitimde teknoloji kullanımı konusunda uygulamalı eğitim verilmelidir.
10. Öğretmenlere, eğitimde teknolojinin etkin kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.
11. Öğrencilere verilen dinleme eğitimi günlük hayattan kopuk olmamalı, günlük hayatta yapılan sohbetler, televizyon ve radyo programları, sosyal medya içerikleri vb. dinleme eğitiminde kullanılmalıdır.
12. Dil becerilerin istenen düzeyde geliştirilebilmesi yeteri kadar uygulama yapılabilmesine bağlıdır. Sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde yeteri kadar uygulama yapılmasının önündeki en büyük engellerden biri süre kısıtlılığıdır. Ters yüz sınıf yönteminin süre kısıtlılığına çözüm olabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.
13. Ailelerde, dinleme becerisinin önemine ve nasıl geliştirilebileceğine yönelik farkındalık oluşturulmalıdır.
14. Bu araştırma ilköğretim 6. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Ters yüz sınıf yönteminin farklı sınıf seviyelerinde dinleme becerisine etkisi incelenebilir.
15. Ters yüz sınıf yönteminin konuşma, okuma ve yazma becerilerine etkisi üzerine araştırma yapılabilir.

16. Bu araştırma daha büyük bir çalışma grubuyla yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. Bahaddin, Hilmi Demiral, Mehmet Fatih Kaya. 2013. Web Tabanlı Dinlediğini Anlama Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. c. 3. s. 3: 1- 10.
- Açık Önkaş, Nilgün. 2010. Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 24: 121-128.
- Adalı, Oya. 2011. **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağca, Hüseyin. 2001. **Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe'nin Kullanımı**. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akgün, Muhterem. 2015. Ters-Düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, Muhterem, Bünyamin Atıcı. 2016. Ters-Düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 25. s. 1: 329-344.
- Akın, Erhan, Mehmet Akif Çeçen. 2015. Çoklu Ortama Dayalı Türkçe Öğretimine ve Çoklu Ortam Araçlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri. **Turkish Studies**. c. 10. s. 7: 51-72.
- Aksan, Doğan. 2015. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu, Dursun. 2013. Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, Hayati. 2014. **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aldyab, Ahmed. 2017. Dil Öğreniminde Dinlemenin Önemi. **Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 3(SI): 440-448.
- Alsancak Sırakaya, Didem. 2015. Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2016. Geleceğin Sınıfları: Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıflar. **10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), 16-18 Mayıs 2016**. Rize. [https://www.researchgate.net/profile/Muecahit_Oezturk/publication/305769486_TersYuz_Sinif_Modelinin_Uygulama_Egilibilimlerinin_Incelenmesi/links/57a06e8d08ae100d380978_4c/Ters-Yuez-Sinif-Modelinin_Uygulama-Egilibilimlerinin-Incelenmesi.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Muecahit_Oezturk/publication/305769486_TersYuz_Sinif_Modelinin_Uygulama_Egilimlerinin_Incelenmesi/links/57a06e8d08ae100d380978_4c/Ters-Yuez-Sinif-Modelinin_Uygulama-Egilibilimlerinin-Incelenmesi.pdf) [30.09.2018].

- _____. 2017. Oyunlaştırılmış Tersyüz Sınıf Modeline Yönelik Öğrenci Görüşleri. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 36. s. 1: 114-132.
- Altunbay, Müzeyyen, Nuray Bıçak. 2018. Türkçe Eğitimi Derslerinde “Z Kuşağı” Bireylerine Uygun Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Kullanımı. **Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks**. c. 10. s. 1: 127-142.
- Aras, Bülent. 2004. İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, Gökhan. 2016. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Sözlü İletişim Öğrenme Alanındaki Kazanımlara Eleştirel Bir Bakış. **Sakarya University Journal of Education**. c. 6. s.2: 235 - 253.
- Arıcı, Ali Fuat. 2016a. Erken Çocukluk Dil Gelişiminde Ailenin Rolü. **Türkiye Eğitim Dergisi**. c 1. s. 1: 66-78.
- _____. 2016b. **Çocuk Edebiyatı ve Kültürü**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arıcı, Ali Fuat, Durmuş Barış Kır. 2017. Dinlemeye Hazırlık Çalışmalarının Dinlediğini Anlamaya Etkisi. **Uluslararası Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 4. s. 8: 265-275.
- Arslan, Akif. 2012. Kutadgu Bilig’de Dinleme ve Konuşma Becerisine İlişkin Sözler. **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 3. s. 7: 1-16.
- Arslan, Derya. 2008. Dinleme. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Aşlıoğlu, Bayram. 2009. Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 8. s. 29: 45-63.
- Ateş, Murat, Arif Çerçi, Serdar Derman. 2015. Eğitim Bilişim Ağında Yer Alan Türkçe Dersi Videoları Üzerine Bir İnceleme. **Sakarya University Journal of Education**. c. 5. s. 3: 105 - 117.
- Ateş, Murat, Aliye Nur Ercan. 2015. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Stillerinin İncelenmesi. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 34. s. 2: 107-119.
- Aydın, Betül. 2016. Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Ödev/Görev Stres Düzeyi ve Öğrenme Transferi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, Betül, Veysel Demirer. 2016. Ters Yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi. **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**. c. 7. s.1: 57 - 82.
- Aydın, Gülnur. 2010. Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 14. s. 2: 1-16.
- Aydın, Gürkan. 2016. Ters Yüz Sınıf Modelinin Üniversite Öğrencilerinin Programlamaya Yönelik Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydınlı, Bahattin, Çağrı Avan. 2017. Yeni Eğitim Yaklaşımlarına Öğretmen Adaylarının Başlangıç Algıları: Ters-Yüz Yöntemi. **Route Educational and Social Science Journal**. c. 4. s. 7: 465 - 474.
- Aytan, Talat. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytan, Talat, Nail Güney, Esin Yağmur Şahin, Adem Bayar. 2014. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Taşınabilirlik Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Dergisi**. c. 7. s. 2: 269 - 285.
- Azizoğlu, Nahide İrem. 2015. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme, İzleme ve Okuma Becerilerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Dede Korkut Hikâyeleri'nden Seçme İki Örnek). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, J. 2000. The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. **11th International Conference on College Teaching and Learning'nde** sunulmuş bildiri, Jacksonville, FL. (Aktaran: Alsancak Sırakaya, Didem. 2015. Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).
- Balıkçı, Hasan Celal. 2015. "Flipped Classroom" Modeliyle Hazırlanan Derse İlişkin Öğrenci Görüşlerinin ve Ders Başarılarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Banguoğlu, Tahsin. 2015. **Türkçenin Grameri**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bentley, S. C. 2000. **Listening in the 21st Century**. International Journal of Listening, Vol.14, 129- 142. (Aktaran: Temur, Turan. 2010. Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 29: 303-319.).
- Bergmann, J., & Sams, A. 2012, **Flip your classroom: Reach every student in every class every day**. Washington: International Society for Technology in Education. (Aktaran: Alsancak Sırakaya, Didem. 2015. Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. 2012. The flipped class: Myths versus reality. The Daily Riff. 2 Şubat 2014 tarihinde <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php> sayfasından erişilmiştir. (Aktaran: Alsancak Sırakaya, Didem. 2015. Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).
- Beyreli, Latif, Zerrin Çetindağ, Ayşegül Celepoğlu. 2011. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bird, D. E. 1953. Teaching Listening Comprehension. **Journal of Communication**. c. 3. s. 2: 127. (Aktaran: Doğan, Yusuf. 2014. Dinleme Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay. **Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.).

- Boğa Zengin, Sinem. 2010. Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bolat, Yavuz. 2016. Ters Yüz Edilmiş Sınıflar ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA). **Journal of Human Sciences**. c. 13. s. 2: 3373-3388.
- Boyraz, Serkan. 2014. İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Briggs, C. 1986. **Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research**. Cambridge: Cambridge University Press. (Aktaran: Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.).
- Bulut, Berker. 2013. Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burley-Allen, M. 1995. **Listening The Forgotten Skill** (2nd ed.). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc. (Aktaran: Doğan, Yusuf. 2014. Dinleme Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay. **Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.).
- Bursalı, Hamiyet, Fulya Topçuoğlu Ünal. 2015. Çizgi Dizilerin 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Katkısı. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 12. s. 29: 60-74.
- Büyüköztürk, Şener. 2001. **Deneysel Desenler**. Ankara: PegemA Yayınları.
- Calp, Mehrali. 2010. **Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cavkaytar, Serap. 2010. **Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta Bir Eylem Araştırması**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları.
- Ceylaner, Sibel. 2016. Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yönteminin Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chao, Chih-yang, Yuan-tai Chen, Kuei-yu Chuang. 2015. Exploring Students' Learning Attitude and Achievement in Flipped Learning Supported Computer Aided Design Curriculum: A Study in High School Engineering Education. **Computer Applications in Engineering Education**. vol.23. issue 4: 514-526.
- Ciğerci, Fatih Mehmet. 2015. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, Esra. 2017. Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Fen Bilimleri 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Zihinsel Risk Alma ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri

- Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çarkıt, Cafer. 2018. Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çavuşoğlu, Ali. 2006. Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c. 11. s. 1: 37-46.
- Çaylı, Ceyda. 2012. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Müstakil Dinleme Metinlerine Yönelik Öğretmen Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi, Hüseyin Murat. 2008. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muğla Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, Ergun. 2011. **Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çelikbaş, Kadir Alpaslan. 2010. Anlama / Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çerçi, Arif, Serdar Derman. 2017. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklı Metin Türlerini Dinlerken Aldıkları Notlar Üzerine Bir Değerlendirme. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 5. s. 2: 155-164.
- Çifci, Selcen, Gülbike Yıldırım. 2013. İskendernâme'deki Anlama ve Anlatma Becerileri İle İlgili Unsurlar ve Bunların İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programındaki Yeri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 6. s. 2: 313-331.
- Çifçi, Musa. 2001. Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 2. s. 2: 165-177.
- Çiftçi, Ömer. 2007. Aktif dinleme. **Millî Eğitim Dergisi**. c. 176: 231-242.
- Daşöz, Tuğçe. 2013. Yapılandırılmış Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dedebali, Nurhak Cem. 2014. Çoklu Ortam Uygulamalarının 6. Sınıf Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demetry, C. (2010, Aralık). Work in progress - an innovation merging “classroom flip” and team-based learning. **40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference’nda** sunulmuş bildiri, Arlington, Virginia, USA. (Aktaran: Alsancak Sırakaya, Didem. 2015. Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbuluşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).
- Demir, Nurettin, Emine Yılmaz. 2012. **Türk Dili El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Demiralay, Raziye. 2014. Evde Ders Okulda Ödev Modelinin Benimsenmesi Sürecinin Yeniliğin Yayılımı Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiralay, Raziye, Serçin Karataş. 2014. Evde Ders Okulda Ödev Modeli. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c. 3. s. 3: 333-340.
- Demir Atalay, Tazegül, Deniz Melanlıoğlu. 2016. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği'nin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**. c. 57: 1885-1904.
- Demir, Tazegül. 2010. Türkçe Öğretiminde Anlama ve Zihinde Yeniden Yapılandırma. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. s. 27: 201-223.
- Demirel, Özcan. 1999. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Özcan, Melek Şahinel. 2006. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deniz, Kemalettin, Betül Keray Dinçel. 2015. Anlama Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araştırmalarının İncelenmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 12. s. 29: 16-46.
- Doğan, Yusuf. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2008. İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 6. s. 2: 261-286.
- _____. 2010. Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. c. 27. s. 27: 263-274.
- _____. 2014. Dinleme Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay. **Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- _____. 2016. **Dinleme Eğitimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, Yusuf, Hüseyin Özçakmak. 2014. Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 2. s. 2: 90- 99.
- Dönmez, Fevzi İnan. 2017. Öğretim Elemanlarının Web 2.0 Teknolojileri Kullanımlarına Yönelik Tersine Mesleki Gelişim Programının Tasarlanması ve Uygulanması. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durak, Hatice Yıldız. 2017. Ortaokul Öğrencileri İçin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 6. s. 3: 1056-1068.
- Emiroğlu, Selim. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. c. 6. s. 11: 269-307.

- Emiroğlu, Selim, F. Nur Pınar. 2013. Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. **Turkish Studies**. c. 8. s. 4: 769-782.
- Ergin, Muharrem. 2013. **Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Epçaçan, Cahit. 2013. Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. c. 6. s. 11: 331-352.
- Er, Onur. 2011. İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, Aliye. 2012. Yapılandırıcı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, Aliye, Mukaddes Erdem. 2015. Yapılandırıcı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. **İlköğretim Online**. c. 14. s. 3: 1130-1148.
- Evseeva, Arina, Anton Solozhenko. 2015. Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. vol. 206: 205-209.
- Faretta, Rhonda Sue. 2016. A Causal-Comparative inquiry into the Significance of Implementing a Flipped Classroom Strategy in Nursing Education. Doctoral Dissertation. Liberty University.
- Fautch, Jessica M. 2015. The Flipped Classroom for Teaching Organic Chemistry in Small Classes: Is It Effective?. **Chemistry Education Research and Practice**. vol. 16. issue 1: 179-186.
- Fidan, Mehmet. 2012. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Filiz, Ozan, Derya Orhan-Göksün, Adile Aşkıım Kurt. 2016. Yükseköğretimde Dönüşürülmüş Sınıflar: Özel Öğretim Yöntemleri Dersi. Ed. Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı, Buket Akkoyunlu. **Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016**. Ankara: Salmat Basım Yayıncılık Ambalaj. <http://www.tojet.net/> [29.09.2018].
- Filiz, Ozan, Adile Aşkıım Kurt. 2015. Ters-Yüz Öğrenme: Yanlış Anlaşılmalr ve Doğruları. **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. c. 5. s. 1: 215-229.
- Flipped Learning Network 2014. The four pillars of F-L-I-P. 18 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.flippedlearning.org/domain/46> sayfasından erişilmiştir. (Aktaran: Alsancak Sırakaya, Didem. 2015. Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).
- Gençer, Büşra Gamze. 2015. Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka alışması. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gencer, Büşra Gamze, Neşe Gürbulak, Tufan Adıgüzel. 2014. Eğitimde Yeni Bir Süreç: Ters-Yüz Sınıf Sistemi. **International Teacher Education Conference 2014**. https://www.researchgate.net/profile/Tufan_Adiguzel/publication/265557099_A_new_approach_in_learning_and_teaching_The_Flipped_Classroom/links/5412af190cf2fa878ad3af6b/A-new-approach-in-learning-and-teaching-The-Flipped-Classroom.pdf [29.09.2018].
- Girmen, Pınar, Emel Bayrak. 2013. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Sürecinde Kullandıkları Zihinsel Beceri Düzeyleri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 13. s. 2: 211-248.
- Göçer, Ali. 2007. Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 23. s. 2: 17-39.
- _____. 2014. **Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- _____. 2017. **Öğrenci Merkezli - Etkileşimli - Metin İşleme ve Çözümleme Süreçli Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gögebakan Yıldız, Derya, Gülbin Kıyıcı. 2016. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişilerine, Üstbilgi Farkındalıklarına ve Epistemolojik İnançlarına Etkisi. **Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 14. s. 3: 423-444.
- Gögebakan Yıldız, Derya, Gülbin Kıyıcı, Gülşen Altıntaş. 2016. Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişileri Ve Görüşleri Açısından İncelenmesi. **Sakarya University Journal of Education**. c. 6. s. 3: 186-200.
- Görü Doğan, Tülay. 2015. Sosyal Medyanın Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenen Görüşleri. **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**. c. 1. s. 2: 24-48.
- Güç, Fikretcan. 2017. Rasyonel Sayılar Ve Rasyonel Sayılarda İşlemler Konusunda Ters-Yüz Sınıf Uygulamasının Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, Abdullah Yasin, Buket Akkoyunlu. 2016. Dönüştürülmüş Sınıftan Dönüştürülmüş Öğrenmeye. Ed. Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı, Buket Akkoyunlu. **Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016**. Ankara: Salmat Basım Yayıncılık Ambalaj. <http://www.tojet.net/> [29.09.2018].
- Gündüz, Osman, Tacettin Şimşek. 2014. **Anlama Teknikleri 2 Uygulamalı Dinleme Eğitimi El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, Firdevs. 2014. **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürgen, İbrahim. 2008. Dinleme Öğrenme Alanı. Ed. Hülya Pilancı. **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Harmankaya, Mustafa Özgün. 2016. Üstbilgi Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hunsaker, R. A. 1990. **Understanding and Developing the Skills of Oral Communication: Speaking and Listening** (2nd Edition) Englewood, CO: Morton Press. (Aktaran: Akyol, Hayati. 2014. **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayıncılık.).
- http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Flipped_Classroom (e.t 05.11.2014). (Aktaran: Balıkcı, Hasan Celal. 2015. "Flipped Classroom" Modeliyle Hazırlanan Derse İlişkin Öğrenci Görüşlerinin ve Ders Başarılarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.)
- İşcan, Adem. 2015. İletişim, Konuşma ve Konuşmayla İlgili Temel Kavramlar. Ed. Abdullah Şahin. **Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- İşeri, Kamil. 2008. Dinleme Eğitimi. Ed. Attilâ Tazebay, Süleyman Çelenk. **Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem-Teknikler**. Ankara: Maya Akademi.
- Jenkins, C. The Advantages and Disadvantages of the Flipped Classroom. Retrieved 29.07.2015 from <http://info.lecturetools.com/blog/bid/59158/The-Advantages-and-Disadvantages-of-the-Flipped-Classroom>. (Aktaran: Yavuz, Mehmet. 2016. Ortaöğretim Düzeyinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).
- Kantemir, Enise. 1997. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, Hüseyin. 2004. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, Cüneyt Orhan. 2016. Tıp Fakültesi Klinik Eğitiminde "Ters Yüz Sınıf Modeli" Kullanılabilir mi?. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2016. Ters Yüz Sınıf Flipped Classroom. **Tıp Eğitimi Dünyası**. c. 45: 12-26.
- Karaağaç, Günay. 2009. **Dil Tarih ve İnsan**. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karabacak, Emine. 2014. Seçici Dinleme Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabay, Ayşegül. 2005. Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, Celal. 2016. Öğretim Teknolojilerinde Güncel Bir Yaklaşım: Ters Yüz Öğrenme, Ed. Özcan Demirel, Serkan Dinçer. **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı**. Ankara: PegemA Yayıncılık. <http://www.pegemindex.net/index.php/Pati/article/view/9786053183563b2.070> [30.09.2018].
- Karadağ, Özey. 2012. Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'Na Eleştirel Bir Bakış. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 36. s. 1: 97-110.
- Karadüz, Adnan. 2010a. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Değerlendirilmesi. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 29. s. 2: 39 - 55.

- _____. 2010b. Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. **Turkish Studies**. c. 5. s. 3: 1566-1593.
- Karakoç Öztürk, Başak. 2017. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Yönelik Olarak Kullandıkları Üstbiliş Stratejilerinin Belirlenmesi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c. 13. s. 1: 158 - 182.
- Karakuş, Neslihan. 2012. **Türkçe Öğretiminde Kaynak Metin Kullanımı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- _____. 2018. **Edebi Metinlerle Türkçe Öğretimi**. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi
- Karakuş Tayşi, Esra. 2014. Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş Tayşi, Esra, Murat Özbay. 2016. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 4. s. 2: 187-199.
- Karasar, Niyazi. 2016. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasakaloğlu, Nuri, Berker Bulut. 2012. Görsel Destekli Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi. **e-Journal of New World Sciences Academy**. c. 7. s. 2: 722 - 733.
- Karatay, Halit, Salih Kürşat Dolunay, Ömer Savaş. 2014. Türkçe Öğretmenlerinin Etkin Dinleme ve Dönüt Durumları. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 2. s. 4: 85-106.
- Kardaş, Mehmet Nuri, Veysel Çetinkaya, Mustafa Kaya. 2018. 2005-2017 Yılları Arasında Dinleme Eğitimi Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmaların Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 2. s. 1: 21-32.
- Katranç, Mehmet. 2012. Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katranç, Mehmet, Banu Yangın. 2013. Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. c. 6. s. 11: 733-771.
- Kavcar, Cahit, A. Ferhan Oğuzkan, Özlem Aksoy. 2012. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, Cahit, A. Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever. 2005. **Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, Mehmet Fatih. 2012. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Web Tabanlı Bir Sistem Yardımıyla Ölçülmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kaya, Emrah. 2015. Ortaokul (5-8) Türkçe Dersi Dinleme Eğitimi Etkinliklerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi: Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keçik, İlknur, Leyla Uzun. 2004. **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kemiksiz, Ömer. 2016. Türkçe Derslerindeki Dinleme Metinlerinde Dinleme Yöntem/Tekniği – Metin Türü İlişkisi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 4. s. 1: 15-30.
- Kılıncı, Kadir. 2015. Aktif Öğrenme Tekniklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırbaç, Abdulkadir. 2010. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. 2014. The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. **The Internet and Higher Education**, 22, 37-50. (Aktaran: Aydın, Bahattin, Çağrı Avan. 2017. Yeni Eğitim Yaklaşımlarına Öğretmen Adaylarının Başlangıç Algıları: Ters-Yüz Yöntemi. **Route Educational and Social Science Journal**. c. 4. s. 7: 465-474.).
- Kocaadam, Duygu. 2011. Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocabatmaz, Handan. 2016. Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c. 5. s. 4: 14- 24.
- Kurt, Berker. 2008. Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, Mehmet, Mazhar Bal. 2014. Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 28: 74-95.
- Kurudayıoğlu, Mehmet, Özlem Çetin. 2015. Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 3. s. 3: 1-19.
- Kurudayıoğlu, Mehmet, Fatih Kana. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 2: 245-258.
- Kurudayıoğlu, Mehmet, Funda Örgü Yaşar. 2014. 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Dinleme Yöntem ve Teknikleri Açısından İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 2. s. 2: 1-14.
- Lüle Mert, Esra. 2013. Ortaokul Türkçe Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerde Kullanılan Dinleme Türlerine İlişkin Bir İnceleme. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 15. s. 2: 52-73.

- _____. 2018. Türkçe Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Anlama Eğitimi. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 20. s. 1: 306-323.
- Maden, Sedat. 2013. Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c. 2. s. 1: 49-83.
- _____. 2015. Dinleme Problemlerine Yönelik Bir Öneri: Olaya Dayalı Dinleme Eğitimi. **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 7. s. 02.
- Maden, Sedat, Erhan Durukan. 2011a. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 3. s. 4: 101-112.
- Maden, Sedat, Erhan Durukan. 2011b. Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Algıları. **Milli Eğitim Dergisi**. c. 190: 212-233.
- Maden, Sedat, Erhan Durukan. 2016. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Kaygıları. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c. 5. s. 4: 1945-1957.
- Melanlıoğlu, Deniz. 2011. Üstbilis Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2012a. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. **Sosyal Politika Çalışmaları**. c. 7. s. 29: 65-77.
- _____. 2012b. Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbilis Stratejilerinin Kullanımı. **Turkish Studies**. c. 7. s. 1: 1583-1595.
- _____. 2013a. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. c. 6. s. 11: 851-876.
- _____. 2013b. Ortaokuldaki Dinleme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Fenomografik Bir Araştırma. **Okuma Yazma Araştırmaları Dergisi**. c. 1. s. 1: 34-44.
- Melanlıoğlu, Deniz, Esra Karakuş Tayşi. 2013. Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. c. 2. s. 6: 23-32.
- Miller, A. 2012. Re: Five Best Practices for the Flipped Classroom [Edutopia]. Retrieved 15.17.2015 from: <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>. (Aktaran: Yavuz, Mehmet. 2016. Ortaöğretim Düzeyinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).
- Millî Eğitim Bakanlığı. 2006. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8, Sınıflar)**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- _____. 2015. **İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- _____. 2017. **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- _____. 2018. **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- _____. [18.09.2018]. Eğitimde FATİH Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/>.
- _____. [22.09.2018]. Fatih Projesi İçerik . <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik/>.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used. 5 Haziran 2015 tarihinde <http://www.highbeam.com/doc/1P3-2809524121.html> sayfasından erişilmiştir. (Aktaran: Alsancak Sırakaya, Didem. 2015. Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz- Yönetimli Öğrenme Hazırlanışlığı ve Motivasyon Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).
- Mok, H. N. 2014. Teaching tip: The flipped classroom. **Journal of Information Systems Education**, 25 (1), 7-11. (Aktaran: Yıldız, Yalçın. 2017. Flüt Eğitiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Motivasyonları ve Performansları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).
- Montgomery, Jared. 2015. The Effects of Flipped Learning on Middle School Students' Achievement with Common Core Mathematics. Master of Degree. California State University.
- Nas, Recep. 2003. **Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- _____. 2014. **Örneklerle Çocuk Edebiyatı**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Okur, Alpaslan, Elif Beyce. 2013. Dinleme Becerisinin Kültürümüzdeki Yeri ve Dinleme Eğitiminin Önemi: Kutadgu Bilig Örneği Üzerinden. **Electronic Turkish Studies**. c. 8. s. 4: 1099-1110.
- Onan, Bilginer. 2005. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma / Dinleme) Geliştirmedeki Rolü. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2013. **Dil Eğitiminin Temel Kavramları**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____. 2014. Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay. **Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oruç, Şerif. 2016. Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. **Journal of Turkish Language and Literature**. c. 2. s. 1: 311-322.
- Overmyer, Gerald Robert. 2014. The Flipped Classroom Model for College Algebra: Effects on Student Achievement. Doctoral Dissertation. Colorado State University.
- Oymak, Rifat. 2012. **Dil Üretimine Dayalı Türkçe Eğitimi ve Öğretimi**. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Öz, Mehmet Feyzi. 2011. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Murat. 2005. **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.

- _____. 2012. **Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- _____. 2013. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Murat, Didem Çetin. 2011. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 26: 155-175.
- Özbay, Murat, Deniz Melenlioğlu. 2012. Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. c. 7. s. 1: 87-97.
- Özbilen, Uğur. 2018. Tersine Öğretim Yönteminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçakmak, Hüseyin. 2015. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, Osman. 2017a. Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. **Turkish Studies**. c. 12. s. 4: 427-444.
- _____. 2017b. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Ters Yapılandırılmış Öğretim Yönteminin Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perella, JeanMarie. 2016. Flipped Learning and Second Language Communicative Performance in Middle School Learners. Doctoral Dissertation. Hofstra University.
- Pierce, Richard, Jeremy Fox. 2012. Vodcasts and Active-Learning Exercises in a “Flipped Classroom” Model of a Renal Pharmacotherapy Module. **American Journal of Pharmaceutical Education**. vol. 76. issue 10: 1-5.
- Pilav, Salim, Şükrü Ünalın. 2012. **Eğitim Fakülteleri İçin Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rankin, P. T. 1930. Listening Ability. **Chicago Schools Journal**, 12, 179. (Aktaran: Doğan, Yusuf. 2014. Dinleme Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay. **Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.).
- Robertson, Arthur K. 2008. **Etkili Dinleme**. Çev. E. Sabri Yarmalı. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Sağlam, Duygu. 2016. Ters-Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaş, Ömer. 2014. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serçemeli, Murat. 2016. Muhasebe Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Önerisi: Ters Yüz Edilmiş Sınıflar. **Muhasebe ve Finansman Dergisi**. c. 69: 115-126

- Sever, Sedat. 2004. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat, Zekeriya Kaya, Canan Aslan. 2006. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.
- Sevim, Oğuzhan, Lokman Turan. 2017. Drama Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 35: 1-13.
- Sevimli, Fatih. 2015. Katılımlı Dinlemenin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sinan, Ahmet Turan. 2006. Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**. c. 4. s. 2: 75-78.
- Şahin, Abdullah. 2011. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo - Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 2. s. 1: 178- 188.
- Şahin, Abdullah, Esin Şahin. 2009. Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı. Ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şahin, Cemil. 2012. Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2013. Dinleme Metinlerinden Önce Ve Sonra Sorulan Soruların Dinlediğini Anlamaya ve Hatırlamaya Etkisi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 13. s. 1: 66-84.
- Şahin, Songül, Ziya Şahin. 2016. Ters-Düz Sınıflar (Flipped Classroom) Ve Yeni Nesil Eğitim Dijital Öğrenci Koçluğu. **International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education**. c. 5. s. 4: 13-19.
- Tabak, Gürkan. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 10. s. 22: 171-181.
- Tabak, Gürkan, Adnan Karadüz. 2016. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlerken Not Alma Stilleri. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 4. s. 1: 73-83.
- Tabak, Gürkan, Ali Göçer. 2014. Dinleme Becerisine Yönelik Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 2: 250-272.
- Tanrıkulu, Fatih. 2017. EBA'nın Türkçe Dersi Öğrenme Alanlarını Karşılama Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 5. s. 3: 395-416.
- Temizyürek, Fahri. 2003. Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. c. 13. s. 13: 161-167.
- Temizyürek, Fahri, Nihan Aylın Ünlü. 2015. Dil Öğretiminde Teknolojinin Meteryal Olarak Kullanımına Bir Örnek: "Flipped Classroom". **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 4. s. 1: 64-72.

- Temur, Turan. 2010. Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 29: 303-319.
- Türk Dil Kurumu. [01.10.2018]. Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bb1188c016c83.66262866
- Toklu, M. Osman. 2007. **Dilbilime Giriş**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Topalak, Şefika. 2016. Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Başlangıç Seviyesi Piyano Öğretimine Etkisi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torun, Fulya, Tülay Dargut. 2015. Mobil Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Öneri. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 6. s. 2: 20-29.
- Tosunoğlu, Mesiha, Erhan Demir. 2014. Meb Yayınları 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki Etkinliklerin Dil Öğrenme Alanlarına ve Taksonomiye Göre Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. c. 44. s. 203: 74-83
- Touchton, Michael. 2015. Flipping the Classroom and Student Performance in Advanced Statistics: Evidence From a Quasi-Experiment. **Journal of Political Science Education**. vol. 11. issue 1: 28-44.
- Turan, Zeynep. 2015. Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi Ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, Zeynep, Yüksel Göktaş. 2015. Yükseköğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Yöntemine İlişkin Görüşleri. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**. c. 5. s. 2: 156-164.
- Türkel, Ali. 2012. Dinleme Eğitimine İlişkin Teknikler ve Değerlendirmeleri. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 34: 128-141.
- Türkyılmaz, Mustafa. 2010. Bir Ders Aracı Olarak Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi: “Eskici” Metni Örneğinde Deneysel Bir Çalışma. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 23. s. 1: 207-220.
- Uçgun, Duygu. 2007. Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 1. s. 22: 59-67.
- Ungan, Suat. 2009. Dinleme Eğitimi. Ed. Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- _____. 2013. Dil ve Dünya Dilleri. Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Urfa, Mehmet. 2017. Bilim Etiği Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, Başak. 2014. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ünal, Emre. 2016. Sözlü İletişim. Ed. Fatma Susar Kırmızı. **İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi 2015 Programına Uygun**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ürün Karahan, Berna. 2016. Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). **e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**. c. 3.s. 3: 19-25.
- Vural, Hanifi, Tuncay Böler. 2014. **Ses ve Şekil Bilgisi**. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Yalçın, Alemdar. 2002. **Türkçe Öğretim Yöntemleri -Yeni Yaklaşımlar-**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, Banu. 1998. Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yangın, Banu. 2002. **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Dersal Yayınevi.
- Yaşar, Şefik. 2008. Türkçe Dersinin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve İlköğretim Programlarındaki Yeri. Ed. Hülya Pılandı. **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Yavuz, Mehmet. 2016. Ortaöğretim Düzeyinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, Emre, Mehmet Kurudayıoğlu. 2017. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 5. s. 4: 967- 984.
- Yıldırım, Hatice. 2007. İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Faruk, Onur Er. 2013. Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c. 2. s. 2: 231-250.
- Yıldız, Nurettin. 2015. Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, Yalçın. 2017. Flüt Eğitiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Motivasyonları ve Performansları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, Cemal, Alpaslan Okur, Gökhan Arı, Yakup Yılmaz. 2013. **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldız, Derya, Mehmet Yaşar Kılıç, Mustafa Yavuz. 2018. “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 6. s. 1: 48-67.

- Yıldız, Yalçın, A. Sena Gürşen Otacıoğlu. 2017. Flüt Eğitiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri. **Route Educational and Social Science Journal**. c. 4. s. 6: 254-270.
- Yılmaz, İbrahim. 2007. Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, A. Halúk. 2015. Etkili İletişimde Konuşma ve Dinleme. Ed. Erhan Erođlu, A. Halúk Yüksel. **Etkili İletişim Teknikleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayını.
- Zownorega, J. S. 2013. Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class. Master's Thesis. Eastern Illinois University. (Aktaran: Aydın, Gürkan. 2016. Ters Yüz Sınıf Modelinin Üniversite Öğrencilerinin Programlamaya Yönelik Tutum, Öz- Yeterlik Algısı Ve Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.).

EKLER

Ek 1. Dinleme Metni Değerlendirme Formu

Sayın,

Ekteki metinler “dinleme öğrenme alanında” yapacağım yüksek lisans tezinde ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirme, ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacaktır. Aşağıdaki tabloda dinleme metinleri için ileri sürülmüş ölçütler bulunmaktadır. Söz konusu metinlerin tablodaki ölçütlere uygunluk derecesini belirtmenizi arz ederim.

- Değerlendirme, metnin tabloda yer alan ölçüte uygunluğu göz önünde bulundurularak her metin için 1-10 arasında puan verilerek yapılacaktır.

Mehmet Ali ÇALICI
Türkçe Öğretmeni

Ölçütler/Metinler											
Değerlendirme aralığı	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10
Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mudur?											
Metnin uzunluğu öğrenci seviyesine uygun mudur?											
Metnin içeriği öğrenci seviyesine uygun mudur?											
Metin, kelime türü çeşitliliği bakımından uygun mudur?											
Metin söz varlığı itibariyle öğrenci seviyesine uygun mudur?											
Metin anlatım özellikleri (duruluk, akıcılık, özlülük, açıklık, yalınlık, doğallık, özgünlük, sağlamlık, tutarlılık) bakımından öğrenci seviyesine uygun mudur?											
Metin bir ana fikir etrafında kurgulanmış mıdır?											
Metinde ana düşünce, yardımcı fikirlerle bir bütünlük arz edecek şekilde desteklenmiş midir?											
Metin bir plan dahilinde yazılmış mıdır?											
Metin, öğrencilere dinleme zevk ve alışkanlığı kazandırabilecek özellikte midir?											
Toplam											

Ek 2. Dinleme Metinlerinin "Dinleme Metni Değerlendirme Formu"ndan Aldığı Ortalama Puanlar

Uzmanlar/Metinler	Bir Yer Düşünüyorum	Memleketim	Arkadaşlık	Nineme Ninni	Çocuk Kitap	Denizlerimizi Kıyılarımızı Koruyalım	Güler Yüz	Sağ Elim	Uykucu	Anadolu'nun Cirit Oyunları	Ateş Pahası	Fahrünnisa	Gül Hanım'ın Annesi	Okul	Özbekistan	Sanatçı Aslan	Televizyonları Bozulan Şehir	Zeki Tüccar
Uzman 1	99	99	68	96	98	92	86	100	91	96	100	98	91	85	80	94	77	100
Uzman 2	91	91	62	87	91	86	75	89	89	87	81	59	72	77	80	88	60	66
Uzman 3	86	93	69	89	66	100	76	84	100	96	97	66	67	69	80	90	66	78
Uzman 4	72	72	79	79	72	76	76	78	75	76	79	77	80	78	75	80	82	77
Uzman 5	65	76	57	75	69	71	70	71	55	66	74	67	64	75	57	71	60	66
Ortalama	82,6	86,2	67	85,2	79,2	85	76,6	84,4	82	84,2	86,2	73,4	74,8	76,8	74,4	84,6	69	77,4

Ek 3. Ön Test ve Son Testte Kullanılan Dinleme Metinleri

Zeki Tüccar

Çok zeki bir tüccar vardı. Sermayesi az idiyse de çalışkanlığı ve zekâsı sayesinde zengin olacağı belli idi. Kazanç ve kâr etme arzusuyla sefere çıkacağından, satılmamış elde kalmış olan yüz batman kadar demirini bir dostuna emanet bıraktı. Kendisi seferde iken, dostu demirleri değerinde satıp parasını sarf bile etmişti. Tüccar, dönüşte demirlerini isteyince dostu: “Vallahi birader demirleri mahzene koymuştum. Bir fare dadanmış, cümlesini yemiş.” deyince zeki tüccar, böyle şey olmayacağını anladıysa da malının zarar ziyanının ödenmesinin mümkün olamayacağını görerek, güya inanmış gibi göründü. Dostu bu herifin ne derecelerde ahmak olduğunu görerek: “Şunu bir daha aldatayım.” diye aralarındaki dostluğu kuvvetlendirmek için evine ziyafete davet etti. Tüccar, o gün bir işi olduğundan yarın geleceğini söyleyerek dostunun yanından ayrıldı ve tam oradan uzaklaşacakken adamın küçük oğlunu sokakta görüp para, meyve vs. vererek aldatıp kendi evine götürdü. Ertesi gün dostunun ziyafetine varınca dostu: “Ah birader! Bir oğlumu kaybettim. Şu kıyafette, bu biçimde idi.” deyince tüccar: “Vay! O senin oğlun mu idi? Ben öyle bir çocuk gördüm. Bir çaylak, pençesine takarak uçmuştu.” dedi ise de dostu bu söze kanar mı? Adam: “Canım birader! Bu nasıl lakırdı? Bir okka gelmeyen çaylak, on-on beş okkalık çocuğu kaldırıp götürebilir mi?” deyince, tüccar: “Evet, yüz dirhem gelmeyen bir fare, yüz batman demiri nasıl yer ise çaylak da çocuğu öyle götürür.” dedi. Dostu anladı ki, zeki tüccar aldanmamış. Böylece dostu:

“Hayır dostum, fare senin demirleri yemedi.” demiş ve tüccar da: “Öyle ise çaylak da senin çocuğu götürmedi. Getir demirlerimi al çocuğunu.” diyerek malını geri almayı başarmıştır (Kelile ve Dimne, 106).

Kelile ve Dimne - Beydeba

Hazırlayan: Neslihan Karakuş

Karakuş, Neslihan. 2018. Edebi Metinlerle Türkçe Öğretimi. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi

Nineme Ninni

Dolunayı saran bulut,
Başında yaşmak ninemin.
Bebelere tek dileğim,
yaşını aşmak ninemin.

Ninem güzel, suç aynada,
Ninem gibi yok dünyada,
Yüzünün rengi ayvada,
Kokusu leylak ninemin.

Solmuş seferberliğin Suna'sı,
Solmuş saçının kınası,
Ninem üç şehit anası,
Alnı kardan ak ninemin.

Kim dayanır, o dayanmış,
Bağrına taş basıp yanmış,
Gene Yemen'i mi anmış,
Gözleri ıslak ninemin.

Ocakta kaynar ıhlamur,
Elleri mayalı hamur,
Bir deli poyraz savurur,
Dökülen yaprak ninemin.

Ali Akbaş

OKUL

Perşembe günü, kapısından içeri ilk kez, elli yıl önce girdiğim ilkokulumu gittim.

Orası artık üniversite oldu. Soğuk kış gecelerinde devasa sobalarla ısıtılan, rutubetli yatakhanelerde (Artık sınıf olmuş.) ders veriyorum şimdi.

Boğaz kıyısındaki eski Feriye Sarayı'na yatılı ilkokul öğrencisi olarak gittiğim o acılı günü anımsıyorum.

Küskün bakışlar, için için ağlamalar, hatta hüngürtüler... Şimdilerde yurt dışında uluslararası bir örgütte uzman olarak çalışan arkadaşım, o zaman kaymakam olan genç babasının paçalarına sarılmış haykırıyordu.

— Bırakma beni burada babacığım!

Ben, anasının eteğine, babasının paçasına sarılıp ağlayanlardan değildim.

Daha doğrusu herkesin önünde ağlamadım. İlk gecenin acı şaşkınlığı geçip sabah helaların ve muslukların sıra sıra dizildiği, tuvaletteki serin su tadı ile karışık dış macunu kokusuyla tanıştığım ertesi günün gecesini, battaniyeyi üstüme çekip ağlamıştım.

Neyse ki hemen çarşamba geldi de annem, anneannem ve babaannemi görebildim.

Ziyaret günü olan çarşambaları, yarım beş arası, bana en çok babaannem gelirdi. Yemekhaneden taşınan taburelerin üzerine tünere dikti. Babaannem; Ankara armutlarını, elmaları, narları, verirdi. Arada da o zamanlar kolay erişilemeyen muzları...

Ziyaretiyle beni, sınıfta defter kitap başında beklemekten kurtarıp güz ve ilkbahar günlerinde bahçede, kışları koridorlarda ya geniş sofalarda, koşmaca, saklambaç, ya mendillerle doldurulmuş kağıtlarla yapılmış toplarla futbol oynama özgürlüğüne kavuşturan babaannem hiç gitmesin, hep otursun isterdim. Ama ben, beş dakika sonra onun yanında oturmaktan sıkılır, arkadaşlarımla peşinden koşar, sonra da ne serden ne yardan geçebilen şaşkınlığımla arada nefes nefese,

— Gitme otur babaanne, gitmiyorsun değil mi, derdim.

Önceki gün, bahçedeki küçük ama güzel binaya takılınca gözüm. Yine geçmişe daldım. Revirdi o bina.

Boğaz'ın lacivert sularında yunusların gördüğü ve benim yalnızlık duygumun yoğun olduğu o yıllarda, ne zaman ateşim çıksa revire sevinçle koşardım. Çünkü kapasite sınırlı olduğundan öğrencilerin velilerine, çocuklarını eve götürmeleri için telefon ederlerdi.

Ben de umutla yatarım. Düşünürdüm, anneme telefon etmişlerdir ve o birazdan gelecektir. Bütün gün boyunca kulağım dışarıda olurdu, tramvayların okulun önünde durmalarını kollardım. "Tamam." derdim kendi kendime, "Bu kez Karaköy tarafından geliyor tramvay." Sonra, hesaplardım. "Annem şimdi inmiştir. Bir dakika sonra ana kapıdan girmiştir. Şimdi idareye uğrayıp formaliteleri tamamlayacak, birazdan kapı açılacak, hemşire haber verecek ve ben kalkacağım, annemle kucaklaşıp evin yolunu tutacağım."

Sabahtan akşama başka bir okulun sınıflarında uğraşan annem, genelde gelmezdi.

Sürekli sobanın canlandırılması gereken evde, tek başıma kalacağım yerde, revirde daha iyi bakılacağımı düşünürdü.

Ve ben hastalık günlerimde, tramvayları saya saya, her zaman umutlanarak, her zaman düş kırıklığına uğrayarak akşamı eder; tadı bana kekremsi gelen çorbayı içer; sonra ateşli gözlerime ışıkları harelenmiş görünen lambaya bakıp dalmadan önce kendi kendime,

— Belki yarın gelir, evet mutlaka yarın, diye diye sabah sisler arasından küreklerine balıkçıların sarıldığı alamanalar geçerken martı sesleriyle uyanmak üzere dalardım.

sevgili,

O bina şimdi rektörlük olmuş, analarının eteklerine, babalarının paçalarına sarılan çocuklar da torun sahibiler artık.

Ali Sirmen

Ek 4. Öyküleyici Metin (Zeki Tüccar) Başarı Testi

ÖYKÜLEYİCİ METİN (ZEKİ TÜCCAR) BAŞARI TESTİ

Ad/Soyad:

Sınıfı:

Aldığı

Not:

SORULAR

1." Kazanç ve kâr etme arzusuyla sefere çıkacağından, satılmamış elde kalmış olan yüz batman kadar demirini bir dostuna emanet bıraktı." **cümlesindeki altı çizili ek, aşağıdaki cümlelerin hangisine bu cümleyle kattığı anlamı katmıştır?**

A) Okuldan çıkınca doğru eve geldi.
yapamadı

B) Hasta olduğundan ödevlerini

C) Dışarıdan gelen seslere kulak kabarttı.
hazzetmemişti.

D) Duvardaki tablodan pek

2. Zeki tüccar seferden gelip de arkadaşına demirlerini sorduğunda aldığı cevap aşağıdakilerden hangisidir?

A) Demirleri fare yedi.

B) Demirleri sattım.

C) Demirlerin mahzende duruyor.

D) Demirleri senin evine taşıdım.

3. Zeki tüccar seferden geldikten sonra arkadaşına demirlerini sorduğunda aldığı cevap karşısında nasıl davranmıştır?

- A) Arkadaşına kızarak oradan ayrılmıştır. B) Arkadaşından demirlerin parasını istemiştir.
- C) Arkadaşına inanmış gibi davranmıştır. D) Arkadaşından demirlerini istemiştir.

4. Arkadaşı zeki tüccarı neden evine davet etmiştir?

- A) Zeki tüccarın demirlerin evinde olmadığını görmesi için
- B) Zeki tüccara demirlerini nasıl bulup geri vereceğini anlatmak için
- C) Zeki tüccardan özür dileyip gönlünü almak için
- D) Aralarındaki dostluğu pekiştirip zeki tüccarı tekrar aldatmak için

5. Ertesi gün dostunun ziyafetine varınca dostu: “Ah birader! Bir oğlum kaybettim. Şu kıyafette, bu biçimde idi.” **cümlesinde altı çizili kelimenin kazandığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde kazandığı anlam ile özdeştir?**

- A) Sözlerin beni suçlamaya kadar varıyor.
- B) Sonunda bu hikmetli sözlerin sırrına varmıştı.
- C) Olanlardan sonra ona bu mevzuyu açmaya dilim varmıyor.
- D) Ders başlamadan önce okula vardı.

6. Günümüzde kullanılmayan ölçü birimleri olan batman, okka ve dirhemin sırasıyla hangi tür ölçü birimleri olduğunu belirleyiniz.

- A) Ağırlı-uzunluk-alan B) Uzunluk-uzunluk-uzunluk
- C) Ağırlık-ağırlık-ağırlık D) Uzunluk-ağırlık-ağırlık

7. Aşağıdakilerin hangisi zeki tüccarın dostu için **söylenebilir**?

- A) Çevresindeki insanlar tarafından kötü anılmaktadır.
- B) Kendisine güvenenlerin iyi niyetini kötüye kullanmaktadır.
- C) Anlattığı ilginç hikayelerle insanları etkilemektedir.
- D) Ailesi her zaman en önde gelmektedir.

8. Aşağıdakilerden hangisi zeki tüccarın özelliklerinden biri **değildir**?

- A) Çevresindeki insanlara malını emanet edebilecek kadar güvenmektedir.
B) Çevresinde çalışkan biri olarak tanınmaktadır.
C) Kendisine söylenenlerin doğruluğuna hemen inanmaktadır.
D) Ticaret maksadıyla farklı yerlere gidip gelmektedir.

9. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden **çıkarılabilecek bir yargı değildir?**

- A) Çevremizdeki insanları ahmak görüp aldatmaya çalışmamalıyız.
B) İnsanlar başka çare görmediklerinde bazı şeyleri kabul eder gibi görünebilirler.
C) Emanete sahip çıkacağından emin olmadan kimseye eşyalarımızı emanet etmemeliyiz.
D) Çok çalışan insanlar sonunda hedeflerine ulaşır ve mutlu olurlar.

10. Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öykü
B) Deneme
C) Anı
D) Gezi yazısı

Ek 5. Şiir Metni (Nineme Ninni) Başarı Testi

ŞİİR METNİ (NİNEME NİNNİ) BAŞARI TESTİ

Ad/Soyad:

Sınıf:

Aldığı Not:

SORULAR

1. Şairin bebelere tek dileği nedir?

- A) Sağlıklı bir ömür sürmeleri
B) Ninesinden daha uzun yaşamaları
C) Annelerinin sözünden çıkmamaları
D) Sabırlı olmaları

2. Şair, ninesinin yaşmağını neye benzetmektedir?

- A) Yıldızlara
B) Aya
C) Gökyüzüne
D) Buluta

3. Şairin aynayı suçlamasının sebebi nedir?

- A) Ninesini güzel göstermemesi
B) Ninesini üzmesi
C) Ninesini sağlıklı göstermemesi
D) Ninesinin aynaya bakamaması

4. Şairin ninesinin rengini ayvaya benzetmesinin sebebi ne olabilir?

- A) Ninesinin ayvayı çok sevmesi
B) Ninesinin sarı renkte elbiseler giymesi
C) Ninesinin yüzünün solgun olması
D) Ninesinin ayva reçeli kaynatması

5. Şair için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Ninesini bu dünyada biricik görmektedir.
B) Ninesinin sabırlı bir insan olduğunu düşünmektedir.
C) Ninesini çok sevmektedir.
D) Yaşlılığın ninesini üzdüğünü düşünmektedir.

6. Aşağıdakilerden hangisi şiirde sözü edilen nine için doğru bir bilgidir?

- A) Yaşlandığı için ev işleriyle ilgilenmemektedir.
B) Yaşlandığı için kendine bakamamaktadır..
C) Yemen'i andığında ağlamaktadır.
D) Saçları henüz beyazlamamıştır.

7. Şiirde geçen "bağrına taş basmak" deyimiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Canının sıkın olması
B) Çok yorgun olması
C) Acısını içinde yaşaması
D) Üzüntüsünü herkese anlatması

8. Şiire göre ninenin ağlamasının sebebi nedir?

- A) Şehit olan çocuklarını hatırlaması
B) Torunlarını yıllardır görememesi
C) Ağrılarının olması
D) Geçip giden yıllara üzülməsi

9. "Kim **dayanır**, o **dayanmış**/Bağrına taş basıp yanmış," dizelerinde dayanmak kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisi ile özdeştir?

- A) Odalardan birinde köşeye dayanmış bir adam, sanki sızmış gibi görünüyor.
B) Bu gemi fırtınaya iyi dayanır.
C) Bu kumaş çok dayandı, daha iki sene işimizi görür.
D) Bu acıya daha ne kadar dayandı, Allah bilir.

10. Türk kültüründe aşağıdakilerden hangisine kına yakılmaz?

- A) Gelinlere
B) Atlara
C) Kuzulara
D) Askerlere

Ek 6. Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi

BİLGİLENDİRİCİ METİN (OKUL) BAŞARI TESTİ

Ad/Soyad:
Aldığı Not:

Sınıfı:

SORULAR

1. "Boğaz kıyısındaki eski Feriye Sarayı'na yatılı ilkokul öğrencisi olarak gittiğim o acılı günü anımsıyorum." **cümlesindeki altı çizili kelimenin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?**

- A) Üzüntü verici
B) Mutluluk verici
C) Heyecan verici
D) Yorgunluk verici

2. Yazarın okuduğu ilkokul sonradan ne olarak hizmet vermeye başlamıştır?

- A) Ortaokul
B) Lise
C) Üniversite
D) Enstitü

3. Aşağıdakilerden hangisi yazarın mesleği olabilir?

- A) Üniversite hocaları
B) Edebiyat öğretmeni
C) Doktor
D) Mühendis

4. Yazar ilkokula ilk başladığı günlerde duygularını nasıl dışa vurmuştur?

- A) İlk gün babasına sarılıp ağlamış, geceleri de ağlamaya devam etmiştir.
B) Babasına "Bırakma beni babacığım!" demiş ve sonraki günlerde de bu üzüntüsü devam etmiştir.
C) Okula girdiği anda büyük bir korku yaşamış ancak bu hâl çabucak geçmiştir.
D) İlk gün duygularını dışa vurmamış ancak ertesi günün gecesi gizli gizli ağlamıştır.

5. Yatılı okuldayken yazarı en çok ziyaret eden kimdir?

- A) Babası
B) Babaannesi
C) Annesi
D) Anneannesi

6. " Önceki gün, bahçedeki küçük ama güzel binaya takılınca gözüm. Yine geçmişe daldım." cümlesinde altı çizili **söz grubu ve kelimenin anlamı** aşağıdaki seçeneklerden hangisinde **sırasıyla** verilmiştir?

- A) Vaktiyle değer verilen bir şeyden usanmak, ilgisini yitirmek/ hayal etmek, hatırlamak
B) Çok özlemek/kendinden geçmek
C) Dikkatini çeken bir şeyden bakışlarını ayıramamak/hayal etmek, hatırlamak
D) Bir şeyden çok etkilenip hareketsiz kalmak/kavga etmek

7. Yazarın ilkokuldayken ateşi çıktığında sevinmesinin sebebi nedir?

- A) Güzel yemekler verilmesi
B) Babaannesinin kendisini ziyarete gelmesi
C) Babasının yazarı eve götürmesi
D) Eve gitme umudu

8. Revirdeki öğrencilerin eve gönderilmesinin sebebi nedir?

- A) Salgın hastalıklara mani olmak
B) Kapasite yetersizliği
C) Revirin çok soğuk olması
D) Öğrencilerin evlerini çok özlemeleri

9. Yazar hasta olduğunda aşağıdaki duygulardan hangisini **yaşamamaktadır?**

- A) Sevinç
C) Hayal kırıklığı
- B) Kıskançlık
D) Umut

10. Yazarın annesi okula gelirken hangi aracı kullanmaktadır?

- A) Otobüs
C) Tramvay
- B) Dolmuş
D) Metro

11. Aşağıdakilerden hangisi yazarın annesinin mesleği olabilir?

- A) Öğretmen
C) Avukat
- B) Mühendis
D) Mimar

12. Metinde geçen “**Analarının eteklerine, babalarının paçalarına sarılan çocuklar da torun sahibiler artık.**” cümlesinden hareketle aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Yazarın anlattığı günlerin üzerinden çok zaman geçmiştir.
B) Yazar arkadaşlarının kıymetini geç anlamıştır.
C) Yazarın okul arkadaşları anne babalarından ayrılmak istememiştir.
D) Yazar okul arkadaşlarıyla iletişim halindedir.

13. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek **bir vargı değildir?**

- A) Yazar ilkokulun ilk günlerinde zorluklarla karşılaşmıştır.
B) Ziyaretine gelmesi yazarı mutlu etmektedir.
C) Yazar evini çok özlemektedir.
D) Yazar her şeye rağmen okulunu çok sevmektedir.

14. Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Anı
C) Gezi yazısı
- B) Yaşam öyküsü (Biyografi)
D) Hikaye

Ek 7. Uygulama Sürecinde Kullanılan Dinleme Metinleri

Anadolu'nun Cirit Oyunları

Anadolu'nun geleneksel seyirlik oyunları arasında cirit oyunlarının yeri büyüktür. Cirit oyunları, bir eğlence, bir yiğitlik ve çeviklik gösterisi, aynı zamanda bir atlı spordur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere gider. Türkler, bu sporu binlerce yıl önce Orta Asya'da başlatmışlar, yüzyıllar boyunca bu geleneği sürdürerek Selçuklularla birlikte Anadolu'ya getirmişlerdir. Bu yüzden cirit oyununun Anadolu'da en azından dokuz yüzyıllık bir tarihi vardır. Güreş gibi cirit de milli ve geleneksel bir "ata sporu" sayılır. Güreş, bir zamanlar "Türk gibi kuvvetli" sözüyle Türk gücünü nasıl dünyaya yaymış ve tanıtmışsa cirit oyunu da Türk yiğitlerinin binicilikteki hünerinin, çevikliğinin, cesurluğunun sembolü olmuştur.

Cirit oyununun kaynağı ve çıkışı üzerine çeşitli söylentiler vardır. Derler ki bir zamanlar, birbirine komşu, aynı soydan gelen iki obanın arası açılır. Bir oba ötekinden kız ister, verilmez. Derken iş, kavgaya, savaşa dökülür. İki obanın yiğitleri atlarına biner, zırhlarını kuşanır, silahlanırlar. İki obayı ayıran sınırın tam karşısında yerlerini alırlar. Neredeyse kan dökülecek, yiğitler birbirine girecek. Obanın yaşlıları toplanır, bir hiç yüzünden kan dökülmesini istemezler. Karşı obanın ileri gelen yaşlılarıyla konuşur, anlaşılır:

— Niçin savaştım, boşu boşuna vuruştım? Kan dökmek düşmana karşı olur. Biz aynı soydan, aynı kökten gelmiş, iki kardeş obayız. Aramızda bir anlaşmazlık oldu, yiğitlerimiz bunu onur meselesi yaptılar.

Ellerinden silahlarını alalım. Silah yerine birer sopa verelim. Çatışsınlar; güçlerini, savaş hünerlerini, yiğitliklerini göstersizler. Sopaları kim kime daha çok isabet ettirirse o taraf yenmiş sayılsın. Yenilen yenilgiyi kabul etsin. Böylece kan dökülmesin, derler.

İki obadan iki hakem seçer, meydana sürerler. Yiğitler, bir savaş düzeni içinde vuruşmaya başlarlar. Sonunda hakemler, en çok isabet almış tarafı yenilmiş sayarak çatışmayı durdururlar. Yenen taraf da istediğini elde eder.

Bu olaydan sonra cirit bir oyun, bir spor olarak yayılır. Geleneksel kuralları ile birlikte milli oyunlarımız arasında yerini alır.

Cirit oyunlarında bir metre uzunluğundaki sopalar, meşe, şimşir, hurma gibi ağaçların dallarından kesilir; cilalanır. Bir ucu kalıncadır. Cirit oyununa katılacak belli sayıdaki atlılar, karşılıklı dizilir. Aralarında 100-200 metrelik bir mesafe bulunur. Cirit başladığı zaman, dizilerden bir atlı, atını ileri sürer. Buna öteki diziden başka bir atlı karşı çıkar; ilk çıkan atlı, karşısındaki atlıya sopasını fırlatır ve hemen dizginleri geri çevirir; öteki onu kovalar ve sopasını atar; derken karşıdan bir ikincisi onu karşılar. Böylece cirit bir düzen içinde sürer gider. Diziler teker teker meydana çıktıktan sonra, değneğini en çok isabet ettiren taraf galip sayılır. Cirit oyununda tek hedef, atın sırtındaki binicidir. Ciritin ata isabet etmesi, savuranın oyun dışı kalmasını gerektirir. Bu yüzden atlılar, kendilerini hedef alan ciritlerden korunmak için at üzerinde çeşitli hareketler yapar; gizlenir; dört nala giden atın üzerinde türlü hünerler gösterirler. Çeviklik, iyi binicilik, güçlü atıcılık, cesurluk bu oyunun hünerleri arasındadır. Cirit oyununu, eski Türklerde bir savaş manevrası sayanlar da vardır. Top tüfek icat edilmeden önce, savaşlarda en etkin silah kuşkusuz, sipahi

denilen atlı savaşçıların ya da bir başka deyimle süvarilerin ellerindeki mızrak ve gürzlerdi. Yayalar daha çok ok atar, kılıç sallarlardı. Atlı savaşçılar, savaş öncesi talimlerinde ağaç sopalar kullanırlardı. Cirit oyununun bir savaş oyunu ya da karşılıklı savaş gösterisi sayılması bu yüzden.

Bugün yurdumuzun çeşitli bölgelerinde cirit oyunları oynanır, ciritli yarışmalar yapılır. Kars'ta, Erzurum'da düzenlenen şenlik ve yarışmalarda cirit oyunları başta gelir. Her yıl Konya'da eylül ayında yapılan "Geleneksel Türkiye Cirit Oyunları Yarışması"nı on binlerce kişi izler, yarışlarda derece alanlara ödöller verilir.

Türklerin ata sporu olan cirit oyunları, Asya'da ve Avrupa'da başka milletleri de etkilemiş; ciride benzer oyunlar türemiştir. Atlı polo oyunu bunlar arasındadır. Ne var ki cirit oyunlarının özelliğini yitirmeden yeni bir düzenleme ve özendirme ile yaşatılması gerekmektedir. Anadolu'nun geleneksel bu sporu unutulmaktan kurtarılmalıdır. Bir zamanlar köy düğünlerini davulu ile zurnası ile coşturan cirit oyunları Anadolu'nun kükrek sesi, yiğitlik, mertlik heyecanı, geleneksel seyirliğidir.

Mehmet Önder

Aldı Sözü Anadolu

Ateş Pahası

Vaktiyle Osmanlı hükümdarlarından biri maiyetiyle avlanmaya çıkmış. Bir ceylanın peşinden koşarken, vakit bir hayli ilerlemiş ve gün batmaya yüz tutmuş. Bu sırada gök kararmış, ortalığı şiddetli bir rüzgâr ve ardından da savruntulu bir yağmur bastırmış. Hünkâr ve adamları, en yakın kulübeye kendilerini zor atmışlar. Meğer sığındıkları kulübe odunculuk yapan bir garibe aitmiş. Adamcık onları içeri almış. Sultan her ne kadar adamı tedirgin etmemek için kim olduklarını söylememiş ise de oduncu durumu kavramış ve ocağa büyük odunlar atıp kulübeyi iyice ısıtmış. Dışarıda hem ıslanıp hem üşüyen padişah ve adamları bu durumdan pek memnun kalmışlar ve geceyi orada rahatça geçirmişler. Hatta bir ara hünkâr,

– Doğrusu şu ateş bin altın eder, diye söylenmiş.

Ertesi gün yola çıkacakları vakit, padişah oduncuya sormuş:

– Efendi! Bizi ihya ettin, harlı ateşin sayesinde geceyi pek rahat geçirdik. Söyle bakalım borcumuz ne kadar?

Oduncu, fırsatı değerlendirmenin zamanıdır deyip rayici yüksek tutmuş:

– Bin altın beyzadem!

Vekil harç hemen atılmış:

– Ne masraf ettin de bin altın istersin **bre densiz?**

– Sabaha kadar ateşi aynı kıvamda tuttum. Böyle dağ başında bu ateş az bulunur.

– Ama ateş bu denli pahalı mıdır?

O sırada padişah vekilharcına dönüp:

— Ağa, demiş, ateş iyiydi, şimdi pahasını verin!

Oduncunun bu tavrı halk arasında şüyu bulunca, değerinin üstünde fiyat biçilen şeyler hakkında "ateş pahası" denilmeye başlanmış ve giderek deyimleşmiş. Umulana göre çok pahalı bulunan fiyatlar hakkında bugün dahi "ateş pahası" denir.

İskender Pala

İki Dirhem Bir Çekirdek

Memleketim

Bu bulut benimle güzel,
Bu deli rüzgârda ben varım.
Erciyes'te, Palandöken'de, Binboğalar'da
Tüter burcu burcu memleketim.

Gider de Kızılırmak'a yarı kalmış türküleri söylerim,
Seyhan olurum Çukurova'da kıvrım kıvrım.
Geven dikenleri yaralar parmaklarımı,
Tüter baca baca memleketim.

Hasret yüklü trenler geçer gözlerimden,
Ellerim uzanır Ağrı'nın karlarına.
Erzurum'da Emrah, Sivas'ta Veysel olurum,
İlgıt ılgıt esen seher yelinde
Memleketimi bulurum.

Şu kent doğduğum, şurası askerlik yaptığım yer,
Burada geçti en delişmen çağım.
Ne zaman bir sevda türküsü söylense,
On beş yaşımı hatırlarım.

Memleketim benim,
Ağıdım, sevdam, yiğitliğim,
Memleketim benim,
Kavgam ve barışım.

Çıgıl çıgıl akan nehirlerde ben varım,
Ben varım toz-duman içinde yollarda.
Alacaşafaklarda uyanır yüreğim,
Bir elim Edirne'de, bir elim Kars'ta.

Cemal Şeker
Yurt Güzellemesi s. 85-86

Denizlerimizi ve Kıyılarımızı Koruyalım

Denizlerimiz ve kıyılarımız canlı çeşitliliği bakımından çok zengin yerler. Ancak günümüzde bu çeşitlilik azalma tehlikesiyle karşı karşıya. Bunun birçok nedeni var. Canlıların yaşam alanlarının bozulması, insan nüfusunun ve yerleşim alanlarının artması, yasadışı avlanma yapılması, kirlilik gibi. Tüm bu sorunlara çözüm bulmak, denizlerimizi ve kıyılarımızı korumak, canlı çeşitliliğinin sürmesini sağlamak amacıyla ülkemizde çok sayıda proje yürütülüyor. Bunlardan biri de çeşitli kuruluşların, bölgede yaşayan halkın da desteğiyle yaklaşık beş yıldır yürüttüğü "Türkiye'nin Deniz ve Kıyı Koruma Alanları Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi". Bu proje ülkemizde bulunan altı ayrı deniz ve kıyı koruma alanında yapılan çalışmaları kapsıyor. Bu çalışmalar arasında bu alanlardaki canlıların araştırılması ve izlenmesi, bu canlıların korunması için önlemler alınması, bazı bölgelerin balıkçılığa kapatılması, katı atıkların düzenli olarak toplanması, sıvı atıkların arıtılması ve eğitim etkinlikleri yer alıyor. Gelin bu proje kapsamındaki deniz ve kıyı koruma alanlarında yaşayan bazı canlı türlerini tanıyalım.

İri başlı deniz kaplumbağası dünyadaki ve ülkemizdeki birçok kumsalı üreme alanı olarak kullanıyor. Muğla'daki İztuzu, Çalış, Yanıklar ve Akgöl kumsalları gibi. Günümüzde iri başlı deniz kaplumbağaları tehdit altında. Bu, onların yakın zamanda tükenme olasılıklarının yüksek olduğu anlamına geliyor. Bundan dolayı Fethiye-Göcek ve Köyceğiz-Dalyan özel çevre koruma bölgelerinde deniz kaplumbağalarını ve yaşam alanlarını korumaya yönelik çalışmalar yapılıyor.

Anadolu sığla ağacı dünyada yalnızca ülkemizde yaşayan bir ağaç türü. Muğla'nın ilçelerinden Fethiye, Köyceğiz, Milas ve Marmaris'te bu ağaç Türünden oluşan ormanlar var. Bu ağacın yaşam alanı günümüzde daralmış durumda. Bu nedenle ağacın ve yetiştigi yerlerin korunması çok önemli. Anadolu sığla ağacı proje kapsamındaki Fethiye-Göcek, Köyceğiz-Dalyan, Datça-Bozburun ve Gökova özel çevre koruma bölgelerinde bulunuyor.

Datça hurması Anadolu'ya özgü tek palmiye türü. Ülkemizde en çok Muğla'nın ilçesi Datça'daki koylarda ve akarsu kenarlarında bulunan Datça hurması günümüzde az sayıda kalmış durumda. Bu nedenle Datça-Bozburun Özel Çevre Koruma Bölgesi'nde Datça hurmasının korunmasına yönelik çalışmalar yapılıyor.

(...)

Su samurları dünyanın pek çok yerinde ve ülkemizde yaygın olarak yaşıyor. Ancak bu hayvanların sayısı giderek azalıyor. Bu da türün soyunun ileride tehlike altına girme olasılığının olduğu anlamına geliyor. Bu nedenle su samurlarının yaşam alanlarının korunması gerekiyor. Su samurları proje kapsamındaki Fethiye-Göcek, Köyceğiz-Dalyan, datça-Bozburun ve Gökova özel çevre koruma bölgelerinde bulunuyor.

Dünyanın birçok yerindeki denizlerde ve Akdeniz'de yaşayan orfoz tehdit altında olan bir balık türü. Yakın zamanda soyunun tükenme olasılığı yüksek olduğundan orfozların korunması gerekiyor. proje kapsamındaki bazı alanlarda da balık türlerini korumak amacıyla balıkçılığa kısıtlamalar getiriliyor. Bu kısıtlamalar

sayesinde balıklar üreyebiliyor ve gelişebiliyor. Böylece sayıları ve büyüklükleri artabiliyor. Örneğin Gökova Özel Çevre Koruma Bölgesi'nde balıkçılığa kısıtlama getirilen yerlerde orfozların sayısının ve büyüklüğünün eskiye göre önemli ölçüde arttığı saptanmış.

Akdeniz foku dünyada yalnızca Akdeniz'de ve Atlas Okyanusu'nun doğu kıyılarında yaşayan bir fok türü. Günümüzde tüm dünyada 600 kadar Akdeniz foku kaldığı, bunların yaklaşık 100'ünün de ülkemizin kıyılarında bulunduğu tahmin ediliyor. Günümüzde Akdeniz foklarının soyu tükenmek üzere. Akdeniz fokları proje kapsamındaki tüm deniz ve kıyı koruma alanlarında bulunuyor. Yaşam alanları daha çok Foça'da bulunan deniz mağaraları olan Akdeniz foklarının sayısı giderek azalıyor. Bu nedenle bu canlıların ve yaşam alanlarının korunması büyük önem taşıyor. Bölgedeki balıkçılar da türü ve kıyıları koruma çalışmalarına katkıda bulunuyor.

(...)

Taş mercan yalnızca Ege Denizi ve Akdeniz'de bulunan bir mercan türü. Proje kapsamındaki Fethiye-Göcek, Datça-Bozburun ve Gökova özel çevre koruma bölgeleriyle Ayvalık Adaları Tabiat Parkı'nda yaşıyor. Bu canlılar denizde yaşayan birçok canlı için yaşam alanı oluşturmaları açısından önem taşıyor.

(...)

Bilim Çocuk

Cilt: 17 Sayı: 195

11.03.2014

Sanatçı Aslan

Merak bu ya! Günlerden bir gün ormanın kralı, sanatçı olmaya karar vermiş. Önce davul çalmak istemiş.

— Davul tokmakla çalınır efendim, diyenlere;

— Onu herkes yapar! Benimki ilginç ve farklı olmalı, diye kükremiş.

Davulu tokmak yerine pençesiyle çalmayı denemiş. Bir pençe vurmuş: Paat! Davul patlamış. Ne kadar yeni davul getirirlerse de bu vuruşa hiçbiri dayanamamış. Aslan bu, davula yalvaracak değil ya! Diğer çalgıların canı sağ olsun. Almış sazı eline, başlamış söylemeye:

Ben sanatçı aslanım,

Sazlar dile gelmeli.

Her pençe vuruşumda

Teller ele gelmeli.

Saz da olsa ormanın kralına karşı koymak ne mümkün? Aslanın dediği olmuş. Pençeyi vurur vurmaz 'çat' diye bir ses duyulmuş ve teller pençesinde kalmış.

Sonunda bizim aslan, ressam olmaya karar vermiş. Birçok çalışma yapmış: zürafa, fil, tavşan, sincap resimleri... Emir gereği bu resimler ormanın her tarafına asılmış. Hele yaptığı ağaç ve çiçek resimleri korku belası yüksek fiyatlardan alıcı bile bulmuş. Bir müddet sonra aslan bunlardan da bıkmış. "Daha farklı, daha ilginç resimler yapmalıyım." diye düşünmüş. Bir gün tilkiyle konuşurken:

— Buldum, buldum, diye kükreymiş. Tilki heyecanla:

— Neyi buldunuz efendim! **Akşam yemeğinde yiyeceğiniz ceylanı mı**, diye sormuş. Aslan sevinçle:

— Seni buldum, demiş ve devam etmiş. Evet, akşamki yemekte seni istiyorum. Tilki korkudan titremeye başlamış:

— Şey efendim! Ben ne hata yaptım ki akşama beni... deyince aslan kahkahalarla gülmüş.

— Akşama görüşürüz! Tilki ağlaya ağlaya çıkmış dışarı. Aslan görevlilere gereken emirleri vermiş. Yemekten sonra sofrada bulunanlara:

— Arkadaşlar! Şimdiye kadar yaptığım resimleri çok beğendiniz. Hepiniz resimlerimi yuvalarınıza astınız. Bu ilginize teşekkür ederim. Bu akşam en ilginç resmimi yapmaya başlıyorum. Adını bile koydum: Aslan Postuna Bürünen Tilki...

Bir işaretiyle tilkiyi getirmişler. Orada bulunanlar, gülmemek için kendilerini zor tutmuşlar. Aslan tuvalini ve fırçasını istemiş. Tuval yerine bir zebra, fırça yerine bir sincap getirmişler. Aslan, sincabın kuyruğuyla zebranın sağ tarafını beyaza boyamış ve başlamış resmi yapmaya. Tabii bizim tilki de üzerindeki aslan postuyla modellik yapıyormuş.

Aslanın bu çalışması günlerce sürmüş. Geceleri aslan postuna bürünmüş tilkiyi görenler, onu aslan zannedip önünde saygıyla eğilmeye başlamışlar. Bu durum tilkinin çok hoşuna gitmiş. Resim bitince aslanın yanına gitmiş:

— Efendimiz! Dünyanın en güzel ve en ilginç resmini yaptınız. Siz bu çalışmanızla aslan ressamı albümünün birinci sayfasında yer alırsınız. Bu başarınızın şerefine üzerimdeki postu bana hediye eder misiniz, demiş hürmetle.

Aslanın yeleleri kabarmış:

— Evet, tilki kardeş. Bu başarıda senin de birazcık katkın oldu. Bunun karşılığı olarak o postu sana armağan ediyorum, demiş.

Aradan günler geçmiş. Aslan postu giyen tilki geceleri ormanda gezmeye başlamış. Gücünün yeteceğini düşündüğü tavşanlara, sincaplara saldırıyormuş. Hatta bazen öyle kendinden geçiyormuş ki, fillere bile meydan okuduğu oluyormuş.

Ormanda yeni bir aslanın ortaya çıktığını ve hayvanlara saldırdığını kral da duymuş. Bir gece, göl kenarına gitmiş ve çalıkların arkasına gizlenmiş. Tilki gururla yürüyerek oraya gelmiş. Aslan, kurnaz tilkiyi tanımakta gecikmemiş. Gölden su

içmekte olan ceylanlara saldıracağı sırada aslan kükremiş. Kükremesiyle beraber tilkiye bir pençe vurmuş.

Post, aslanın pençesinde kalmış. Tilki can havliyle öyle bir kaçmış ki hiç sormayın. Az gitmiş, uz gitmiş. Dere tepe düz gitmiş, yedi dağın ötesine ulaşmış. Ancak ondan sonra arkasına dönüp bakabilmiş.

Tilkinin arkasından kahkahalarla gülen aslan:

— Arkadaşlar! Tilkinin hali hepinize ders olsun! Sonradan aslan olunmaz. Hele aslan postu yiyerek hiç aslan olunmaz. Aslan doğulur, demiş.

Bestami Yazgan

Yağmur Kuşları

Çocuk Kitap

Çok eskiden

Mavili yeşilli,

Çağlar içinde çağlar parlardı.

Kocaman bir ülkede, kocaman bir kitaplıkta

Mavili yeşilli

Bir kitap vardı.

Çocuk kitap derlerdi ona,

Dururdu minicik,

Dev yapının binlerce kitabı arasında

Yitmiş gibiydi, yok olmuş gibiydi.

Dururdu minicik,

Yaşardı sonsuzluk üzre hep.

Güneş doğarken uyanırdı kitap çocuk her gün

Bir kuştı sanki

Özgürlüğünü anlamazdı öbür kitaplar,

Mutluluğunu bilmezdi kimsecikler onun,
Bir kuştı sanki,
İlk ışıklarla yeni, ilk ışıklarla güzel.

Gündüzü sevinmekle doldururdu mavileyin
Karmakarışık.
Bir büyük kardeşliğin ta ortasında,
Ummakla bitirirdi geceyi,
Karmakarışık.
Elleri ellere, yüzü yüzlere, pırıl pırıl.

Yapraklar kızarsa da, sararsa da ayvalar,
Türküsü durmazdı hiç.
Ufacık bir suçu vardı
Öteki kitapları tedirgin etmeye aldırmadan,
Türküsü durmazdı hiç,
Ormanlar, denizler, tarlalar üzerine.

2.

Bir gün Hakan geldi kitaplığa Kaf dağlarının
Arkasından sorguçlarla yüce,
Bu ulu kitabı bulmak için.
Aradı vezirleriyle birlikte, birer birer,
Bütün kitapların içini aradı,
En ulu kitabı bulmak için
Geçti parmaklarından yüzlerce yıllık düşünceler.
Yedi yıl yedi ayda hepsini inceledi bıkmadan
Yorulmadan,
Yoktu, yok.

Hakan'ın aradığı ulu anlam yoktu.

Birdenbire haykırdı Hakan elinde Çocuk Kitap,

Bu, dedi.

Elinde Çocuk Kitap, gözlerinde yaşlar

Gerçeği bulmanın sınırsız esenliği içinde,

Bu, dedi,

Öptü, başına koydu yedi kez.

Hakan çıkınca, kitaplığın bilginleri,

Koştular yanına Çocuk Kitap'ın,

Ak sakalları titrerken,

Işıldarken kalın camlı gözlükleri,

Koştular yanına Çocuk Kitap'ın,

Tozlu rafından aldılar, açtılar.

Baktılar, içine sığdırmış ancak

Bir tek sözünü varlığını.

Baktılar,

Okudular yerden göğe,

Bir tek sözünü varlığını:

— “Seviniz!”

Fazıl Hüsnü Dağlarca

Kuş Ayak s. 87/88/89/90

Uykucu

Guguklu saati karşı duvara astılar.

Saati çok sevdi. Babasına teşekkür etti.

Evde duvarlara bakmayı hiç sevmezdi. Belki de bu yüzden en çok camın önünde oturur, pencerelerinin izin verdiği kadar gökyüzüne, kuşlara, bulutlara bakardı. Guguklu saatin karşı duvara asılmasından sonra yönü değişti birden. Saat bir anda hem oyuncak hem arkadaş oldu ona. Nasıl da güzeldi. Hele içindeki kuşun yuvasından kafasını çıkartıp çıkartıp ötmesi yok mu: "Guguk, guguk!.."

Kırların, dağın havasını alıp getiriyordu eve. Sesi gerçek kuşlar gibiydi; içli, duygulu. Zamanı da hiç şaşırıyordu. Hangi saatte başını çıkartacak, kaç kez ötecek, çok iyi biliyordu. Onun ahşap, dik çatılı evini Yedi Cüceler'in ormanı gibi bir yerde düşlüyordu. Guguk kuşu sabah erkenden uyandırıyor onu. Ormandaki ahlattan, ahudududan, alıçtan oluşan yemeklerinin saatini bildiriyordu. Yatma saati mi geldi, yine ahşap evinden başını çıkartıyor, "Guguk, guguk!" diye ötüyordu. Altına ormandaki ağaç yapraklarından döşekler seriyor, başına kuş tüyünden yastıklar koyuyordu. Geceleri reçineden, kekikten, ıttan yapılmış has kokular sıkıyordu üstüne. Güneş dağların ardından ilk ışıklarını gönderirken yine ahşap evinin penceresini açıp günü müjdeliyordu: "Guguk, guguk!.."

Akşam yatarken guguk kuşuna ilk görevini verdi: "Bugün beni erken uyandır oldu mu?" dedi. "Artık okuluma geç kalmak istemiyorum."

"Olur." dedi guguk kuşu. "Erken uyanman için erken yatmayı da unutmuyacaksın, tamam mı?"

"Tamam." dedi ona. Guguk kuşu tam başını içeri çekerken de el salladı ardından. İyi geceler diledi.

Düşünde guguk kuşunu gördü. Saatten, o ahşap evden de çıkmıştı. Güneşli kırların içindeydi yuvası. Çevresinden ırmaklar akıyor, çiçekten çiçeğe arılar, kelebekler konup kalkıyordu.

Gerçekle düşünün arasında gelip giderken uykuya dalıp gitti.

Eskiden beri uykuyu çok seviyordu. Bıraksalar gece gündüz uyurdu. Sanki gıdası oydu. Onunla besleniyordu. Neden bu kadar uykucu olduğuna şaşırıyordu. Çok da üzülüyordu. Sabahleyin kalktığında uykudan gözleri şişmiş oluyordu. Hep de geç kalıyordu okuluna. Öğretmeni kızılıyordu. "Uykucu" diye takılıyordu arkadaşları.

Güneş, kırlarda dağların ardından doğdu her zamanki gibi. Kentlerde ise apartmanların, fabrika bacalarının ardından... Zamanı herkes unutsa da guguk kuşu unutmuyacaktı. Öyle de yaptı. Başını yuvasından çıkarıp öttü:

"Guguk! Guguk!.."

Çocuk bir iki kez döndü yatağında. Uyku da ne tatlı şeydi; kaymaklara, yağlara bulanmıştı sanki. En tatlı şeylerden daha tatlıydı.

Guguk kuşu baktı ki uyanamıyor çocuk, sesini daha çok yükseltti:

"Guguk! Guguk!.."

Sesi odanın duvarlarında çarpıp yankılandı. Çocuk sesi duyunca gözlerini açmaya çalıştı. Böyle güzel kuş sesi nereden geliyordu? Yedi Cüceler'in yaşadığı ormanda sandı kendini. Akşamdan beri kafasında kurduğu hayallerle düşler birbirine

karişmişti. Hangisi yaşanmış, hangisi yaşanacak, birbirinden ayırmak güçtü. Gözünü açınca karşısında guguklu saatini gördü.

"Guguk! Guguk!.."

Çocuk sevindi. Bugüne kadar yaşadığı sabahların en güzeli başlıyordu sanki.

"Uyanmalısın artık." dedi guguk kuşu. "Geç kalmamalısın okuluna."

Daha kuvvetli ötmeye başladı:

"Guguk! Guguk!.."

Ardından bir sabah şarkısı bile söylemeye başladı. Dağın, kırın havası içeri doldu. Evet, uyumak güzeldi. Ama böyle bir sabahta güne erken başlamak hepsinden daha güzeldi.

Çocuk gözlerini açtı.

"Günaydın." dedi guguk kuşu.

"Günaydın." dedi çocuk.

Elleriyle gözlerini ovuşturdu. Hemen fırladı yatağından.

Annesi oğlunun böyle erken kalktığını ilk kez görüyordu. Şaşırdı.

"Nasıl olur?" dedi gülerek. "Gözlerim mi yanılıyor yoksa?"

Çocuk, guguklu saatine bakarak güldü. Yanılmıyorsun diyecek, her şeyin guguklu saatin yardımıyla olduğunu söyleyecekti ki vazgeçti. Bu değişikliğin ikisinin arasında bir giz olarak kalmasını yeğledi.

Güzel bir kahvaltı yaptıktan sonra okulunun yolunu tuttu. Çantalı, önlüklü öğrenciler sokakları, caddeleri doldurmaya başlamışlardı bile. Yol boyu bir şeye çok şaştı. Hayret, saatteki guguk kuşu oradan çıkmış, yüreğinde ötüyordu: "Guguk! Guguk!.." Sevindi. Artık uykuların tutsağı olmayacaktı. Bu sesi duymak içinde erken kalkacaktı. Neşeli bir okul şarkısı da kendisi mırıldandı. İçinin sesi şimdi daha çoğalmış gibiydi. Koştı, önden giden bir grup öğrenci seline kariştı...

Mehmet Güler

(Balonlar Gökyüzünün Olsun, s. 59-62)

Sağ Elim

Birinci sınıf öğretmenimiz kimdi? Hiç mi hiç anımsamıyorum. Sanırım, öğrenim yaşantımızın o ilk yılı, sınıfımız için pek de şanslı bir yıl değildi. Boş geçen ders saatleri ve değişik, silik öğretmen yüzleri kalmış belleğimde yalnızca. Ders yılı bitince de oyun, oyun, oyun. Yaz boyunca oyun...

O ilk yıl hiç ciddiye alınmamıştı nedense. Çat pat okumayı yazmayı sökmüştük ya, yeterdi bu ilk yıl için. Küçük birer çocuktuk canım, oyun çocuğuyduk daha. Önümüzde bir yığın zaman vardı okumak, öğrenmek için. Böyle düşünülüyordu herhalde.

Evet, ben de, ailemde ciddiye almamış olmalıydık. Çünkü yaz boyunca elime kağıt kalem almamış, zorunlu olmadıkça da bir şey okumamıştım.

Sonra efendim, yaz bitti. Yeni bir derslik, yeni bir öğretmen ve ilk ders.

İşte o ilk dersi unutmam olanaksız. Yeni öğretmen sanki sınıfta başka öğretmen yokmuş gibi beni tahtaya kaldırmaz mı!..

— Yaz bakalım, dedi, "Suna ip atla."

Karatahta önümde koskocaman uzanıyor. Öylesine büyüktü ki, önünde küçülmüş, minicik, pire kadar kalmıştım. Yeni öğretmenin sesi, karatahtanın dipsiz karanlığı ve boşluğu içinde sardı dört yanımı: "Suna ip atla."

Tebeşiri elime aldım. "Suna ip atla." nasıl yazılır çok iyi biliyordum. Yok canım, harfleri unutmuş filan değildim. Yalnızca, evet yalnızca tebeşiri hangi elimde tutacağımı bilemiyordum. Sanki yazı yazmak kullandığım bir üçüncü elim vardı: Sağ elim. Ve ben onu karatahtanın boşluğunda, karanlığında yitirmiştim.

Utancımın yerin dibine geçiyordum. Koca sınıfın karşısında, yeni öğretmenin karşısında sağ elim, sağ elimi arıyordum. Bir elimden öteki elime aktarıp duruyordum tebeşiri, ikisi de ters geliyordu. Hay Allah, hangisiydi acaba sağ elim? ...

Artık öğretmenin fena halde kızdığını, sınıfın önünde beni azarlayacağını düşünüyordum ki o gülerek geldi; gülerek. Boyunu boyuma uydurmak için hafifçe çömeldi önümde. İçine düştüğüm sıkıntıyı anlamıştı. Ellerimi ellerinin içine aldı. "İşte," dedi sağ elimi göstererek, "Bu elinle yazacaksın, bir daha unutma emi?"

Oh be, dünya varmış!..

Tahtaya kocaman, hem de çok güzel bir "SUNA İP ATLA" yazdım hemen. Karatahtamız o kadar da büyük değildi canım...

O yıllardan anımsayabildiğim pek az şey arasında, yeni öğretmenimizin anlayış ve sevgi dolu güzel yüzü de var.

Ayla Çınaroğlu

(Mavi Boya)

Ek 8. Deney Grubu Ders Planı 1

Sınıf Dışı (EBA Üzerinden Uygulanan) Plan

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	—
Temel Dil Becerisi	Dinleme
Metnin Adı/Türü	Anadolu'nun Cirit Oyunları
Kazanımlar	<p>1. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>2. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p>
Süreç	<p>Bu plan "EBA" üzerinden öğrencilere uygulanmıştır.</p> <p>Öğrencilere "En çok sevdiğiniz spor dalları hangileridir?" sorusu sorulmuş, ardından "Geleneksel ata sporlarımız deyince aklınıza hangi sporlar geliyor? Bu sporlar hakkında ne biliyorsunuz?" soruları sorulmuştur (Etkinlik 1). Öğrenciler bu soruları cevapladıktan sonra öğrencilere görsel 1 ve 2 gösterilmiş, ardından öğrencilere "(Etkinlik 2)" sorular sorulmuştur: Bu görsellerde oynanan oyunun ne olduğunu biliyor musunuz? Sizce bu oyun nasıl oynanmaktadır? Tahmin ediniz. Böyle bir oyuna hiç tanık oldunuz mu?</p> <p>İlk iki etkinlikten sonra öğrencilere şimdi bir video izleyecekleri, bu esnada önemli gördükleri noktaları not almaları ve anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri istenmiştir (Etkinlik 3).</p> <p>Dinleme/izleme sonunda belirlenen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının genel ağ üzerinden</p>

"http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından veya TDK Türkçe sözlükten bulmaları istenmiştir.

Not alma ve anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bulunmasının ardından "Etkinlik 4" yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin yanlış dedikleri cümlelerin doğrusunu etkinlikte yer alan bölüme yazmaları istenmiştir.

"Etkinlik 5"te ise dinlenen/izlenen video ile ilgili sorular sorulmuş ve öğrencilerden bu soruları cevaplamaları istenmiştir.

Öğrenciler, yukarıdaki etkinlikleri tamamladıktan sonra aşağıda yer alan sınavı EBA üzerinden çözmüşlerdir.

Anadolu'nun Cirit Oyunları Metni Sınavı

1. Cirit oyunu Türkler tarafından nerede başlatılmıştır?

A. Çin'de B. Anadolu'da C. Orta Asya'da D. Erzurum'da

2. Cirit oyunu hangi devlet zamanında Anadolu'ya getirilmiştir?

A. Osmanlılar B. Selçuklular
C. Türkiye Cumhuriyeti D. Anadolu Selçuklu Devleti

3. Aşağıdaki cümlelerden hangisi cirit oyununun ortaya çıkışıyla ilgili doğru bir bilgi içermektedir?

A. İki obanın beylerinin anlaşamaması cirit oyununun ortaya çıkmasında etkili olmuştur.
B. İki obanın arasının açılmasına sebep olmak amacıyla böyle bir oyun ortaya atılmıştır.
C. Cirit oyunu, gençleri eğlendirmek için obanın yaşlıları tarafından tasarlanmıştır.
D. İki oba arasında savaş çıkmasını diye obanın yaşlılarının öncülüğünde ortaya çıkmıştır.

4. "Atlı savaşçılar, savaş öncesi talimlerinde ağaç sopalar kullanırlardı. Cirit oyununun bir savaş oyunu ya da karşılıklı savaş gösterisi sayılması bu yüzden."

Dinlediğiniz metinde geçen yukarıdaki cümlede 1 ve 2. kelimelerin zıt anlamlısı, 3 ve 4. kelimelerin ise eş anlamlılarını kelimelerin cümledeki sırasına göre aşağıdaki seçeneklerden işaretleyiniz.

- A. Anlaşma - sonra - alıştırma - buna göre
- B. Barış - sonra - alıştırma - bundan dolayı
- C. Barış - sonra - alıştırma - amacıyla
- D. Cenk - ilk - alıştırma - bundan dolayı

5. Aşağıdakilerden hangisi dinlediğiniz metinle ilgili yanlış bilgi içermektedir?

- A. Cirit oyunu başka milletleri de etkilemiştir.
- B. Cirit oyunu yetenek, güç ve kıvraklık gerektiren bir oyundur.
- C. Cirit oyunu günümüzde çok ilgi duyulan spor dallarından biridir.
- D. Cirit oyunu güreş gibi geleneksel ata sporlarımızdan biridir.

6. Cirit oyununun bir savaş oyunu gibi görülmesinin sebebi nedir?

- A. Cirit oyuncularının savaş hazırlığı yapan askerler gibi ağaç sopalar kullanması
- B. Cirit oyununun at üstünde oynanması
- C. Yaya askerlerin ok atması
- D. Atların şaha kalkarak çoşkulu bir hava oluşturması

Etkinlik 1: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

En çok sevdiğiniz spor dalları hangileridir? Açıklayınız.

Geleneksel ata sporlarımız deyince aklınıza hangi sporlar geliyor? Bu sporlar hakkında ne biliyorsunuz?

Etkinlik 2. Soruları görsellerden hareketle cevaplayınız.



Bu görsellerde oynanan oyunun ne olduğunu biliyor musunuz? Yazınız.

Sizce bu oyun nasıl oynanmaktadır? Tahmin ediniz.

Böyle bir oyuna hiç tanık oldunuz mu? Tanık olduysanız nerede ve ne zaman tanık oldunuz?

Etkinlik 3: Metni dinlerken önemli gördüğünüz yerleri not alınız ve anlamını bilmediğiniz kelimeleri belirleyiniz. Metni dinleyip/izledikten sonra anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını anlamlarının genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından veya TDK Türkçe Sözlük'ten bulunuz.

Notlarım:

Anlamını bilmediğim Kelimeler:

Etkinlik 4: Aşağıda dinlediğiniz/izlediğiniz metinle ilgili cümleler verilmiştir. Bu cümleler doğruysa karşlarına D, yanlışsa karşlarına Y yazınız. Yanlış olan cümlelerin doğrularını alttaki bölüme yazınız.

1. Cirit oyunu Anadolu'nun geleneksel seyirlik oyunlarından biridir. ()
2. Cirit oyunlarının tarihi yüz yıl önceye dayanır. ()
3. İyi bir cirit oyuncusu cesur, binicilikte mahir ve çevik olmalıdır. ()
4. Ciritin ata isabet etmesi oyuncuya 1 puan kazandırır. ()
5. Cirit, atlı polo oyunundan etkilenilerek oluşturulmuştur. ()
6. Cirit oyunları unutulmaya yüz tutmuştur. ()

Doğruları:

Etkinlik 5: Aşağıdaki soruları dinlediğiniz/izlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Türkler cirit oyununu nerede başlatmışlar ve hangi dönemde Anadolu'ya getirmişlerdir?
2. Cirit oyununda kullanılan sopanın özellikleri nelerdir?
3. Cirit oyunun eski Türklerde bir savaş manevrası sayılmasının sebebi nedir?
4. Bugün yurdumuzun hangi bölgelerinde cirit oyunları oynanmaktadır?
5. Cirit oyununun nasıl ortaya çıktığının anlatıldığı bölümde nasıl bir sorun iki obayı karşı karşıya getirmiştir? Siz o obalardan birinde yaşıyor olsaydınız bu sorunu nasıl çözerdiniz?
6. Dinlediğiniz/izlediğiniz bu metinde size en ilginç gelen bilgi nedir? Sebebini açıklayınız.

Sınıf İçi Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	80 dk
Temel Dil Becerisi	Dinleme
Metnin Adı/Türü	Anadolu'nun Cirit Oyunları (Bilgilendirici Metin)
Kazanımlar	<p>1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri belirler.</p> <p>2. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>3. Farklı türdeki metinleri dramatize eder.</p>
	<p>Öğrencilere dersin başında "EBA" üzerinden dinledikleri metinden neler öğrendikleri sorulmuş ve öğrencilerin akıllarında kalanları söylemeleri sağlanmıştır. Öğrencilere soruları varsa sormaları söylenmiştir. Öğretmen sorulardan hareketle gerekli açıklamaları yapmıştır. Bu etkinlik için 5-10 dk süre ayrılmıştır.</p> <p>Öğrencilerden fikirleri alındıktan sonra öğrenciler dörder kişilik dört gruba ayrılmış, öğrencilerin rahatlıkla iletişim kurabileceği bir şekilde oturmaları sağlanmıştır. Metin öğrencilere tekrar dinletilmiş. Öğrencilere metnin ana fikrini ve yardımcı fikirleri belirlemek için dinleme yapıldığı belirtilmiştir. Dinleme sonunda öğrencilere fikirleri toparlamaları için 2-3 dakika zaman tanınmıştır. "Öğrenciler dağıtılan çalışma kağıdına (1. Etkinlik)" metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini yazmışlar, bu işlemin ardından grup sözcüleri ana fikri ve yardımcı fikirleri okumuşlardır. Ana fikir ve yardımcı fikirleri arasında farklılık olan grupların sözcüleri yer değiştirmiş ve görüş farklılıkları gruplar içindeki tartışmalar yoluyla giderilmiştir.</p> <p>Öğrencilere dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle cirit oyununun nasıl ortaya çıktığını anlatmaları istenmiştir. Öğrencileri cevaplarından sonra cirit oyununun nasıl ortaya çıktığını anlatan bölüm bir kez dinletilmiştir. Öğrencilerden bu bölümü dramatize etmeleri istenmiştir. Gönüllü öğrencilere fırsat tanınmış ve bölüm sınıfta canlandırılmıştır.</p> <p>Öğrencilere dinledikleri/izledikleri metinde öznel yargıların mı yoksa nesnel yargıların mı ağır bastığı sorulmuş, öğrencilerin soru üzerine düşünmeleri ve metinden örnekler vererek düşüncelerini kanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilere arkadaşlarını görüş ve düşüncelerine katılmadıkları veya ekleme yapmak istedikleri durumlarda söz hakkı olarak görüş ve düşüncelerini ifade edebilecekleri söylenerek sınıfta bir tartışma ortamı</p>

Süreç	<p>oluşturulmuştur.</p> <p>Öğrencilere metnin son bölümünü tekrar dinleyecekleri söylenmiş ve bölüm öğrencilere dinletilmiştir. Öğrenciler paragrafı dinledikten sonra bu bölümden ne anladıkları sorulmuş, öğrenciler "cirit oyununun günümüzde unutulmaya yüz tuttuğu" sonucuna ulaşmaları için sorular sorularak yönlendirilmiştir. Öğrenciler bu sonuca ulaştıktan sonra onlara, yazarın cirit oyununun unutulmaması için ne önerdiği sorulmuş, öğrenciler "cirit oyunlarının özelliğini yitirmeden yeni bir düzenleme ve özendirme yapılmasını" önerdiği sonucuna ulaştırılmıştır. Bu aşamada öğrencilere "Cirit oyunları özelliğini yitirmeden nasıl düzenlenebilir?" sorusu sorulmuş ve öğrencilere dinledikleri/izlediklerinden hareketle cirit oyununun mevcut özellik ve kurallarının ne olduğunu dağıtılan çalışma kağıdındaki (2. Etkinlik) sol sütuna yazmaları istenmiştir. EBA üzerinden "http://www.eba.gov.tr/video/izle/94078a3726bf42b2a4669b1d1a6cea5a54b65210f2006" adresinde yer alan ve cirit oyununun tanıtan video bu aşamada kullanılmıştır. Öğrencilerden çalışma kâğıdının sağ sütununa ise cirit oyununu yeniden düzenleyerek kurallarını yazmaları istenmiştir.</p> <p>Uygulama öncesinde sınıf dört kişilik gruplara ayrılmış, her grubun kendi içinde cirit oyununu düzenlemesi istenmiştir. Gruplar düzenlemelerini bitirdikten sonra her gruptan bir sözcü cirit oyununun yeni hâlini sınıfa tanıtmıştır. Gruplar sunumlarını tamamladıktan sonra yapılan sunumlar üzerine tartışılmış ve en güzel düzenleme sınıfça seçilmiştir.</p> <p>Dersin sonunda cirit oyunu, yapılan son düzenlemeye göre oynanmıştır.</p>
-------	---

1. Etkinlik: Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini ilgili alanlara yazınız.

Metnin ana düşüncesini yazınız.



Metnin yardımcı düşüncelerini aşağıya yazınız.



2. Etkinlik

Cirit oyunun özellik ve kurallarını bu sütuna yazınız.

Cirit oyunu için yaptığınız düzenlemeleri bu sütuna yazınız.

Ek 9. Deney Grubu Ders Planı 2

Sınıf Dışı (EBA Üzerinden Uygulanan) Plan

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	-
Temel Dil Becerisi	Dinleme
Metnin Adı/Türü	Ateş Pahası (Öyküleyici Metin)
Kazanımlar	<p>1. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p>
Süreç	<p>Bu plan öğrencilere EBA üzerinden uygulanmıştır.</p> <p>Öğrencileri metne hazırlamak ve ön bilgilerini harekete geçirerek konu hakkında düşüncelerini sağlamak için öğrencilere şu sorular sorulmuştur:</p> <p>1. Sizce bir hizmetin veya malın değeri nasıl belirlenir? (Bu soruyu cevaplarken öğrencilerin 5. sınıfta işledikleri "Tüketicinin Bilinç Gücü" adlı metnin işleniş sürecinde öğrendiklerinden istifade etmesi beklenmiştir?)</p> <p>2. Alışveriş yaparken alacağınız şeye neye göre karar verirsiniz?</p> <p>3. Alışveriş yaparken sizden aldığınız şeyin değerinin çok üstünde ödeme yapmanız istense tepkiniz ne olurdu?</p> <p>4. Deyim ne demektir, biliyor musunuz? Bildiğiniz deyimler nelerdir?</p> <p>5. Bu deyimler nasıl ortaya çıkış olabilir? Ortaya çıkış hikayesini bildiğiniz deyim varmı (1. Etkinlik)?</p> <p>Öğrencilere şimdi bir deyim hikâyesini dinleyip/izleyecekleri belirtilmiş, dinleme/izleme esnasında öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeleri ve sözleri not almaları istenmiştir. Öğrencilerin öncelikle anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını</p>

metnin bağlamından hareketle tahmin etmeleri, ardından tahminlerinin doğruluğunu TDK Türkçe Sözlük'ten veya genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından kontrol etmeleri istenmiştir (2. Etkinlik).

Açıklamaların ardından metin dinletilmiş/izletilmiştir.

Metin dinlenip izlendikten sonra öğrencilerin metni daha iyi anlamaları ve metindeki örtülü anlamları belirlemeleri için aşağıdaki sorular sorulmuş, sorular hazırlanırken öğrencilerin kendi başlarına cevaplayabilecekleri sorular olmasına dikkat edilmiştir.

1. Padişah ve maiyeti o gün neden dışarı çıkmıştır?
2. Sultan gerçek kimliğini neden gizlemiştir?
3. Oduncu gelenlerin hükümdar ve adamları olduğunu nasıl anlamıştır?
4. Oduncunun ocağa büyük odunlar atmasının sebebi ne olabilir?
5. Oduncu neden rayici yüksek tutmuştur?
6. Vekil harç oduncunun isteğine neden karşı çıkmıştır?
7. Metinde anlatılanlardan hareketle "ateş pahası" deyiminin anlamını açıklayınız (3. Etkinlik).

Öğrenciler yukarıdaki etkinlikleri tamamladıktan sonra aşağıda yer alan sınavı EBA üzerinden çözmüşlerdir.

Ateş Pahası Metni Sınavı

1. Hünkâr ve adamlarının sığındığı kulübenin sahibi ne iş yapmaktadır?

- A. Marangozluk B. Odunculuk
C. Çiftçilik D. Nalburluk

2. Kulübenin sahibi gece boyunca yaktığı ateş için ne kadar ücret istemiştir?

- A. Beş yüz altın B. Bin altın C. Bin beş yüz altın D. İki bin altın

3. Kulübe sahibinin ateş için istediği bedele kim, neden karşı çıkmıştır?

- A. Bedeli yüksek bulduğu için vekilharç karşı çıkmıştır.
B. Bedeli yüksek bulduğu için vezir karşı çıkmıştır.
C. Bedeli yüksek bulduğu için hükümdar karşı çıkmıştır.
D. Ateşi beğenmediği için vekilharç karşı çıkmıştır.

1. Etkinlik: Daha önceki bilgi ve deneyimlerinizden hareketle aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Sizce bir hizmetin veya malın değeri nasıl belirlenir? (Bu soruyu cevaplarken 5. sınıfta işlediğiniz "Tüketicinin Bilinç Gücü" adlı metni hatırlamaya çalışınız.)

2. Alışveriş yaparken alacağınız şeye neye göre karar verirsiniz?

3. Alışveriş yaparken sizden aldığımız şeyin değerinin çok üstünde ödeme yapmanız istense tepkiniz ne olurdu?

4. Deyim ne demektir, biliyor musunuz? Bildiğiniz deyimler nelerdir?

5. Bu deyimler nasıl ortaya çıkmış olabilir? Ortaya çıkış hikâyesini bildiğiniz deyim var mı? Varsa kısaca anlatınız?

2. Etkinlik: Dinlediğiniz/izlediğiniz metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelimeleri belirleyiniz. Anlamını bilmediğiniz bu kelimelerin anlamlarını metinden hareketle tahmin ediniz. Ardından bu kelimelerin anlamlarını TDK Türkçe Sözlük'ten veya veya genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından bulup tahminlerinizin doğruluğunu kontrol ediniz. Bu kelimeleri birer cümlede kullanınız.

Anlamını bilmediğim kelimeler

Tahminim

Sözlük anlamı

.....

.....

.....

Sözlük anlamları ve cmlelerim

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları dinleyip izlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Padişah ve maiyeti o gün neden dışarı çıkmıştır?
2. Sultan gerçek kimliğini neden gizlemiştir?
3. Oduncu gelenlerin hükümdar ve adamları olduğunu nasıl anlamıştır?
4. Oduncunun ocağa büyük odunlar atmasının sebebi ne olabilir?
5. Oduncu neden rayici yüksek tutmuştur?
6. Vekil harç oduncunun isteğine neden karşı çıkmıştır?
7. Metinde anlatılanlardan hareketle "ateş pahası" deyiminin anlamını açıklayınız

Sınıf İçi Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	80 dk
Temel Dil Becerisi	Dinleme
Metnin Adı/Türü	Ateş Pahası (Öyküleyici Metin)
Kazanımlar	<p>1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri belirler.</p> <p>2. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>3. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>4. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>5. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>6. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.</p>
Süreç	<p>Öğrencilere EBA üzerinden uygulanan planda anlamadıkları bir yer olup olmadığı, sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışma için 5-10 dk süre ayrılmıştır.</p> <p>Öğrencilerin metni daha iyi anlamaları ve metindeki örtülü anlamları fark etmeleri için aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilmiştir.</p> <p>1. "Vaktiyle Osmanlı hükümdarlarından biri <u>maiyetiyle</u> avlanmaya çıkmış." cümlesindeki altı çizili kelimenin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz.</p> <p>2. "<u>Adamcık</u> onları içeri almış." cümlesindeki altı çizili kelimedeki -cık ekinin metne kattığı anlamı açıklayınız.</p> <p>3. Metinde "padişah" kelimesinin yerine başka hangi kelimelerin kullanıldığını tespit ediniz.</p> <p>4. "Umulana göre çok pahalı bulunan fiyatlar hakkında bugün <u>dahi</u> ateş pahası denir." cümlesinde altı çizili kelimenin yerine başka hangi kelimeler getirilebilir?</p> <p>5. İçerisinde ateş pahası deyimi geçen bir paragraf yazınız (1. Etkinlik).</p> <p>Öğrencilerle kısa bir tekrar yapıldıktan sonra öğrencilere metinde bir olay mı anlatıldığı yoksa bir düşünce mi paylaşıldığı sorulmuştur. Öğrenciler metinde bir olay anlatıldığı sonucuna varmaları sağlanmıştır. Öğretmen gerekli yerlerde müdahale ederek öğrencileri yönlendirmiş, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade etmeleri için uygun ortam hazırlanmıştır. Metinde yer, zaman, olay örgüsü ve kahramanlarla ilgili unsurların belirlenmesi istenmiş, öğrenciler bu çıkarımları yaptıktan sonra metnin türünün ne olabileceği öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin metnin türünün hikâye olduğu sonucuna varmaları sağlanmıştır. Metnin türünü</p>

<p>belirleyemeyen öğrenciler için öğretmen yönlendirici sorular sormuştur. Daha önce işlenen hikâye türünden metinler hatırlatılarak öğrencilerin metnin türünü belirlemeleri sağlanmıştır.</p> <p>Metnin türü belirlendikten sonra öğrencilere bu metinde hangi anlatım biçimlerinin ağır bastığı sorulmuştur. Öğrencilerin tartışmaları ve fikirlerini açıkça ifade etmeleri için uygun ortam hazırlanmış, öğrencilere arkadaşlarının sözü bittikten sonra katılmadıkları bir fikir veya arkadaşlarının söylediklerine eklemek istedikleri bir şey olursa rahatça kendilerini ifade edebilecekleri belirtilmiş ve bunun için uygun ortam hazırlanmıştır. Ders süresince sınıf yapıcı bir tartışma hâlinde tutulmuştur. Öğrencilerden metnin hangi bölümlerinde hangi anlatım biçiminin ağır bastığını belirlemeleri ve bunu gerekçesiyle ifade etmeleri sağlanmıştır.</p> <p>Metindeki olayların nasıl gerçekleştiğinin, kahramanların hangi davranışları, hangi sebep ve amaçlarla yaptığının öğrenciler tarafından belirlenmesi istenmiştir. Bu etkinlik sırasında öğretmen tahtayı üçe bölmüş, bu bölmelerin başına padişah, vekil harç ve oduncu yazmıştır. Öncelikle öğrenciler tarafından bu kahramanların metin boyunca hangi davranışlarda bulduklarının belirlenmesi istenmiş, ardından her davranış için "Kahraman neden bu davranışta bulunmuştur?" sorusu sorulmuştur. Etkinlik esnasında öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmeleri ve arkadaşlarının görüşlerini değerlendirerek katkıda bulunmaları sağlanmıştır. Öğretmen gerekli yerlerde müdahale ederek sürecin sağlıklı şekilde yürümesini sağlamış ve süreci yönlendirmiştir.</p> <p>Bu etkinlikten sonra öğrencilerle "Ben olsaydım." etkinliği yapılmıştır. Bunun için öğrencilere kendilerini oduncu, padişah veya vekil harç yerine koymaları ve metinde yaşananlarla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Söz hakkı alan öğrenciler konuşmalarını yaparken diğer öğrencilerden dikkatli bir şekilde konuşmaları dinlemeleri ve arkadaşlarının konuya getirdikleri yeni bakış açılarını not almaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere aldıkları notlar okutulmuştur.</p> <p>Daha sonra öğrencilerin metnin ana düşüncesini ve bu ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle nasıl desteklendiğini belirlemeleri istenmiş, düşünceleri bulmakta zorlanan öğrenciler için metin bölüm bölüm dinletilip üzerinde düşünülmesi sağlanmıştır. Öğretmen yönlendirici sorularla öğrencilerin ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin doğru olarak belirledikleri ana ve yardımcı düşünceler tahtaya yazılmış, ardından öğrencilerin ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle nasıl desteklediği üzerine tartışmaları ve aradaki anlam ilişkilerini ortaya çıkarmaları sağlanmıştır.</p> <p>Ana düşünce ve yardımcı düşünceler bulduktan sonra öğrencilere, "Oduncu yaptığı işe değer biçerken padişahın işin gerçek değerini mi istemiştir yoksa daha yüksek bir değer mi biçmiştir? Oduncu neden böyle yapmış olabilir?" soruları sorulmuştur. Öğrencilerin soruları cevaplamaları ve konu üzerinde tartışmaları sağlanmıştır. Ardından metindeki oduncu gibi eline fırsat geçtiğinde haksız, yüksek kazanç elde etmeye çalışanlara halk arasında ne dendiği sorulmuş ve böyle davranmanın topluma etkisi üzerine öğrencilerin tartışması sağlanmıştır. Öğrencilerin haksız yüksek kazanç elde etmeye çalışanlara halk arasında fırsatçı dendiği ve bunun birçok toplumsal zararı olduğu sonucuna varmaları sağlanmıştır.</p> <p>Öğrencilerin metinde anlatılanlardan hangilerinin gerçek hangilerinin kurgu olduğunu belirlemeleri için metnin olay örgüsü ele alınmış, her olay için gerçek ve kurgu olma durumuna göre karar verilmiştir. Öğrencilerin tekrara düşmemesi için olaylar ve değerlendirmeleri öğretmen tarafından tahtaya yazılmış, karar verme esnasında öğretmen yalnızca rehberlik yapmıştır. Öğrencilerin kendi aralarında tartışarak doğru sonuca ulaşmaları sağlanmış, öğretmen gerekli durumlarda yönlendirici sorularla konu dışına çıkılmasına mâni olmuştur.</p>

	<p>Ders işleme sürecinden hareketle öğrencilerin dinleyip izledikleriyle ilgili düşüncelerini mantıksal sıra içinde açıklamaları istenmiş, bu etkinlik sırasında mümkün olduğunca çok öğrenciye söz hakkı verilmiştir. Söz hakkı istemeyen öğrencilere de zorlamamak şartıyla söz hakkı verilmiştir.</p>
--	--

1. Etkinlik: Aşağıdaki soruları dinlediğiniz/izlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. "Vaktiyle Osmanlı hükümdarlarından biri maiyetiyle avlanmaya çıkmış." cümlesindeki altı çizili kelimenin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz.

2. "Adamcık onları içeri almış." cümlesindeki altı çizili kelimedeki -cık ekinin metne kattığı anlamı açıklayınız.

3. Metinde "padişah" kelimesinin yerine başka hangi kelimelerin kullanıldığını tespit ediniz.

4. "Umulana göre çok pahalı bulunan fiyatlar hakkında bugün dahi ateş pahası denir." cümlesinde altı çizili kelimenin yerine başka hangi kelimeler getirilebilir?

5. İçerisinde "ateş pahası" deyiminin geçtiği bir paragraf yazınız.

Ek 10. Deney Grubu Ders Planı 3

Sınıf Dışı Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	-
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Memleketim (Şiir Metni)
Kazanımlar	<p>1. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>2. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p>
	<p>Bu plan öğrencilere EBA üzerinden uygulanmıştır.</p> <p>Öğrencilerin ön bilgilerini hareket geçirmek ve metne hazırlamak için öğrencilere "Memleketiniz neresi? Bu yere memleket demenizin sebebi nedir?" soruları sorulmuştur (Etkinlik 1).</p> <p>Memleket kelimesinin öğrencilerde neleri çağrıştırdığı yazmaları ve memleket kelimesinin anlamını tahmin etmeleri, tahminlerinin doğruluğunu daha sonra TDK Türkçe Sözlük'ten veya genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından kontrol etmeleri öğrencilerden istenmiştir (Etkinlik 2/3).</p> <p>İlk üç etkinlikten sonra şimdi bir şiir dinleneceği öğrencilere bildirilmiş ve şiir öğrencilere dinletilmiştir.</p> <p>Öğrencilerden şiiri dinlerken hoşlarına giden -etkileyici- dize ve ifadeleri not almaları ve şiir bittikten sonra şiirin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri ifade etmeleri istenmiştir (Etkinlik 4).</p> <p>Şiir dinletildikten sonra öğrencilerden şiirde geçen yer adlarını tespit etmeleri, yer adlarını tespit ettikten sonra bu yerlerin ülkemizin hangi bölgesinde yer aldığını yazmaları, eğer hangi bölgede yer aldığını bilmiyorsa büyüklerinden sorarak ya da genel ağdan araştırarak yazmaları istenmiştir. Ardından "Şiirde geçen doğa unsurlarının neler olduğunu yazmaları istenmiştir." Sonra "Şairin en delişmen çağı diye bahsettiği dönem hangi</p>

Süreç	<p>dönem olabilir, bu sonuca nasıl vardınız?" sorusu sorulmuştur. "Sizce şairin memleket diye kastettiği yer neresidir, bunu nereden anladınız? Açıklayınız." sorusu sorulmuş, bu soruyu " 'Hasret yüklü trenler geçer gözlerimden' dizesinden ne anlıyorsunuz, trenler nasıl hasret yüklü olabilir? Açıklayınız." sorusu izlemiştir. Öğrencilere "Memleketim benim / Ağdım, sevdam, yiğitliğim / Memleketim benim / Kavgam ve barışım." dizelerine hâkim olan duyguyu yazmaları istenmiştir (Etkinlik 5).</p> <p>Öğrenciler yukarıdaki etkinlikleri tamamladıktan sonra aşağıda yer alan sınavı EBA üzerinden çözmüşlerdir.</p> <p>Memleketim Metni Sınavı</p> <p>1. Şair memleketinin burcu burcu tütüğü yerler arasında aşağıdakilerden hangisini saymamıştır?</p> <p>A. Erciyes B. Ağrı C. Palandöken D. Binboğalar</p> <p>2. Gider de'a yarı kalmış türküleri söylerim, Seyhan olurum 'da kıvrım kıvrım. dikenleri yaralar parmaklarımı, Tüter baca bacaim.</p> <p>Yukarıdaki dizelerdeki noktalı yerlere sırasıyla aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?</p> <p>A. Kızılırmak Çukurova Geven Toroslar B. Geven Memleket Çukurova Memleket C. Kızılırmak Çukurova Geven Memleket D. Kızılırmak Çukurova Gül Memeleket</p> <p>3. Sevda türküleri şaire neyi hatırlatmaktadır?</p> <p>A. On beş yaşını B. Çocukluğunu C. Memleketini D. Yirmi yaşını</p> <p>4. Bu şiir şairi için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?</p> <p>A. Memleketine hasrettir.</p>
-------	--

	B. Memelektini çok sevmektedir. C. Memleket deyince köyünü hatırlamaktadır. D. Şaiirin memleketi Kars'tır.
--	--

1. Etkinlik: Memleketiniz neresi? Bu yere memleket demenizin sebebi nedir?

2. Etkinlik: Memleket ne demek olabilir. Öncelikle tahmin ediniz. Ardından memleket kelimesinin anlamını genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından veya TDK Türkçe sözlükten bulup yazınız ve tahmininizle karşılaştırınız.

Tahminim:

Sözlük anlamı:

3. Etkinlik: Aşağıdaki kutucuklara memleket kelimesinin çağrıştırdıklarını yazınız.

Memleket

4. Etkinlik: Őiri dinlerken etkileyici bulduğunuz dize ve ifadeleri not alınız. Őiirin sizde uyandırdığı duygu ve dűőünceleri yazınız.

5. Etkinlik: Aşağıdaki soruları dinlediğiniz şiire göre cevaplayınız.

1. Şiirde geçen yer adlarını ve doğa unsurlarını belirleyiniz. Yer adlarının ülkemizin hangi bölgesinde yer aldığını yazınız. Bilmediklerinizi büyüklerinizden veya genel ağdan öğreniniz.

2. Şairin en delişmen çağım diye bahsettiği dönem hangi dönem olabilir? Bu sonuca nasıl vardınız?

4. Sizce şairin memleket diye kastettiği yer neresidir? Bu sonuca nasıl vardınız?

5. "Hasret yüklü trenler geçer gözlerimden dizesinden ne anlıyorsunuz? Sizce trenler nasıl hasret yüklü olabilir? Açıklayınız.

6. Memleketim benim / Ağdım, sevdam, yiğitliğim / Memleketim benim / Kavgam ve barışım." dizelerine hakim olan duyguyu yazınız?

Sınıf İçi Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	80 dk
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Memleketim (Şiir Metni)
Kazanımlar	<p>1.Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>2. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>3. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>4. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p>
	<p>Öğrencilere kendilerine EBA üzerinde gönderilen ders planında anlamadıkları veya sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, bu çalışma için 5-10 dakika süre ayrılmıştır.</p> <p>Daha sonra öğrencilere şiirin ilk dördünlüğünün dinleneceği ve dördünlüğün son iki dizesini defterlerine not almaları istenmiş, ilk dinlemede yazamayan öğrenciler için dördünlük ikinci kez dinletilmiştir. Ardından ikinci dördünlük dinletilmiş ve öğrencilerden bu dördünlüğün de son iki dizesini not almaları istenmiştir. Dinleme sonunda öğrencilerin</p> <p>"Erciyes'te, Palandöken'de, Binboğalar'da Tüter burcu burcu memleketim." dizeleri ile</p> <p>"Geven dikenleri yaralar parmaklarımı, Tüter baca baca memleketim."</p> <p>dizelerini not almaları sağlanmıştır. Bu dizelerde öğrencilerin dikkati "burcu burcu ve baca baca" ikilemeleri üzerine çekilmiş, şairin neden bu kelime gruplarını kullandığı, bu dizelerde ne anlatmak istediği üzerinde durularak öğrencilerin çıkarım yapmaları sağlanmıştır. Etkinlik esnasında öğrencilerin</p>

Süreç	<p>görüş ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için uygun ortam oluşturulmuş, öğretmen gerekli yerlerde yönlendirici sorular sorarak öğrencilerin yorum yapmasını sağlamıştır.</p> <p>Öğrencilere "Erzurum'da Emrah, Sivas'ta Veysel olurum." dizesi hatırlatılmış, şairin bu dizelerde ne anlatmak istediği, dizede geçen Emrah ve Veysel isimlerinin niçin seçildiği ve bu kişilerin kim olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruları "Dostlar Beni Hatırlasın" adlı şiirin işlenmesi sürecinde öğrendiklerinden hareketle cevaplama istenerek metinler arası anlam kurmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin topluma mal olmuş sanatçıların da memleketin ayrılmaz bir parçası olduğu sonucuna varmaları sağlanmıştır.</p> <p>Daha sonra "Alacaşafaklarda uyanır yüreğim / Bir elim Edirne'de, bir elim Kars'ta" dizelerinde şair neden Edirne ve Kars şehirlerini kullanmıştır. Bu şehirlerin özelliği nedir? Şairin bu şehirleri kullanması şiire nasıl anlam katmıştır? "Sizce şairin memleket diye kastettiği yer neresidir? Bunu nasıl anladınız?" sorusu sorulmuştur. Bu etkinlik sırasında öğrencilerin soruyu daha iyi anlamaları ve yorumlamaları için sınıfa büyük bir Türkiye haritası getirilmiş ve öğrencilerden bu şehirleri harita üzerinde bulmaları istenmiştir. Öğretmen gerekli yerlerde başka sorular da sorarak öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamıştır.</p> <p>Daha sonra öğrencilere memleket kelimesinin anlamının ne olduğu sorulmuş, öğrenciler bu soruyu daha önce cevapladıkları için birkaç öğrenciye söz hakkı verilmiştir. Ardından öğrencilere "Memleket kelimesinin sözlük anlamıyla şairin şiirde ortaya koyduğu memleket kavramının anlamı aynı mıdır? Açıklayınız." sorusu sorulmuş ve sınıfta bir tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin konu üzerinde düşünceleri sağlanmıştır. Öğrenciler görüşlerini açıkladıktan sonra memleket kelimesinin sözlük anlamı ve şairin kavrama yaklaşımını da göz önünde bulundurarak özgün bir memleket tanımı yapmaları istenmiştir (1. Etkinlik).</p> <p>Daha sonra öğrencilere "Bu şiirde baskın olan duygu nedir?" sorusu sorulmuş, öğrencilere söz hakkı verilerek düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden görüşlerinin gerekçesini de belirtmeleri istenmiş, ifade ettikleri duyguya şiirden hareketle nasıl ulaştıkları sorulmuştur. Hangi dize veya bölümlerin bu duyguyu yoğun olarak yansıttığı sorulmuş, olumlu bir sınıf iklimi oluşturularak öğrencilerin görüş ve düşüncelerini özgürce ifade etmesi sağlanmıştır. Öğrencilere arkadaşlarının görüş ve düşüncelerinde katılmadıkları bir nokta varsa söz hakkı alarak konuya yeni bakış açıları getirebilecekleri belirtilmiştir.</p> <p>Öğrencilere "Memleketim" başlığının bu şiir için uygun bir başlık olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerin bu konudaki düşüncelerini özgürce ifade etmesi için uygun ortam hazırlanmıştır. Öğretmen gerekli durumlarda, öğrencilerin açıklamasına göre farklı sorular sorarak öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmasını sağlamıştır. Ardından "Şair siz olsaydınız bu şiirin başlığı ne olurdu?" sorusu sorulmuş, öğrencilerin düşüncelerini sebebiyle ifade etmesi istenmiştir. Öğrenci başlık önerisini ve önerisinin sebebini açıkladıktan sonra diğer öğrencilerden arkadaşlarının fikirlerini eleştirmeleri ve başlığın şiire</p>
-------	---

<p>uygun olup olmadığına hep beraber karar vermeleri istenmiştir. Başlığı uygun bulunan öğrenci, önerdiği başlığı tahtaya yazmıştır. Öğretmen konu dışına çıkılmaması için öğrencileri yönlendirmiş, uygun sorularla öğrencileri farklı düşüncelere yönlendirmiştir. Öğretmen söz hakkı almayan öğrencileri cesaretlendirerek söz hakkı almalarını teşvik etmiş ancak söz hakkı almaları için zorlamamıştır.</p> <p>Öğrencilere "memleket" konulu bir hazırlıksız konuşma etkinliği yapılacağı söylenmiş ve hazırlanmaları için birkaç dakika süre tanınmıştır. Öğrenciler konuşmalarına başlamadan önce gruplara hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmış, süre sonunda sınıf üç gruba ayrılmıştır. Konuşma yapmak için gönüllü olan öğrenciler bir grubu oluşturmuş, geri kalan öğrenciler ise yine gönüllülük esasına göre konuşmadaki farklı bakış açılarını belirlemeleri veya konuşmacının tez ve görüşlerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklenip desteklenmediğini belirlemek için görevlendirilmiştir. Öğretmen gerekli yönlendirmeleri yaparak grupların üye sayılarının birbirine yakın olmasını sağlamıştır. Konuşmacı grup altı öğrenciden, diğer iki grup ise beş öğrenciden oluşmuştur. Farklı bakış açılarını ve konuşmacının tez ve görüşlerinin gerekçelerle desteklenip desteklenmediğini belirlemek için oluşturulan gruplar kendi aralarında bir grup sözcüsü seçmişlerdir.</p> <p>Gruplar oluşturulduktan sonra konuşmacılara sırayla söz hakkı verilmiş, konuşmacılar konuşmalarını yaparken bir grup konuşmacıların konuyu hangi açıdan ele aldığını/konuşmanın ana fikrini/konusunu not almış, bütün konuşmalar yapıldıktan sonra öğrencilerin not ettikleri bakış açıları sınıfla paylaşılmıştır. Ardından başka hangi bakış açılarıyla konunun ele alınabileceği sınıfça tartışılmış, diğer grup ise konuşmacıların görüşlerini ve tezlerini not etmiş, bu görüş ve tezlerin hangilerinin gerekçe ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini arkadaşlarına sunmuştur. Kanıt ve gerekçelerle desteklenmeyen görüş ve tezlerin nasıl desteklenebileceği sınıfça tartışılmıştır.</p>

1. Etkinlik: Memleket kelimesini önce şiirden anlatılanlardan hareketle şairin bakış açısıyla, sonra da öğrendiklerinizden hareketle kendi bakış açınızla tanımlayınız.

Şaire göre memleket ...

Bana göre memleket ...

2. Etkinlik: Arkadaşlarınızın konuşmalarındaki bakış aıllarını belirleyiniz. Ardından konunun başka hangi açılardan ele alınabileceğini tartışınız.

Bakış aılları:

Ele alınabilecek farklı bakış aılları:

3. Etkinlik: Arkadaşlarınızın konuşmalarındaki görüş ve tezlerinin hangilerinin kanıt ve gerekçelerle desteklendiğini hangilerinin desteklenmediğini belirleyiniz. Kanıt ve gerekçelerle desteklenmeyen görüş ve tezlerin hangi kanıt ve gerekçelerle desteklenebileceğini tartışınız.

Kanıt ve gerekçelerle desteklenen görüş ve tezler:

Kanıt ve gerekçelerle desteklenmeyen görüş ve tezler:

Ek 11. Deney Grubu Ders Planı 4

Sınıf Dışı (EBA Üzerinden Uygulanan) Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	-
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Denizlerimizi ve Kıyılarımızı Koruyalım (Bilgilendirici metin)
Kazanımlar	<p>1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>3. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>4. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p>
Süreç	<p>Bu plan öğrencilere EBA üzerinden uygulanmıştır.</p> <p>Metin dinlenmeden evvel öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek ve metne dikkat çekmek için öğrencilere şu sorular sorulmuştur: "Çevrenizde hangi canlı türleri yaşıyor? Belirleyiniz. Çevrenizde yaşayan canlılardan birinin yok olduğunu düşünün, bu durum sizi ve çevrenizi nasıl etkilerdi? Nesli tükenmekte olan canlılar hakkında neler biliyorsunuz? Bu canlıların neslinin tükenmesinin sebebi ne olabilir?"(1. Etkinlik).</p> <p>1. etkinliğin ardından metin dinletilmiş/izletilmiştir. Dinleme/izleme sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri ve önemli gördükleri noktaları belirlemeleri istenmiş, öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öncelikle metnin bağlamından hareketle tahmin etmeleri, daha sonra tahminlerinin doğruluğunu TDK Türkçe sözlükten veya genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından kontrol etmeleri istenmiştir (2. Etkinlik).</p> <p>Öğrencilerin metinde anlatılan bilgi ve düşünceleri daha iyi anlamaları ve metin üzerine düşünmelerini sağlamak için aşağıdaki sorular sorulmuştur.</p> <p>1. Metne göre denizlerimizde ve kıyılarımızda canlı çeşitliliğinin azalmasını</p>

<p>sebebi nedir? Sizce bu sebepler canlı çeşitliliğini gerçekten azaltabilir mi? Açıklayınız.</p> <p>2. "Türkiye'nin Deniz ve Kıyı Koruma Alanları Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında yapılan çalışmalar nelerdir?</p> <p>3. Metinde hangi canlılar hakkında bilgi verilmektedir (3. Etkinlik)?</p> <p>Bu soruların cevaplanmasının ardından metinde tanıtılan canlılar ve onlara ait özelliklerin eşleştirilmesi istenmiştir (4. Etkinlik).</p> <p>Öğrenciler, yukarıdaki etkinlikleri tamamladıktan sonra aşağıda yer alan sınavı EBA üzerinden çözmüşlerdir.</p> <p>Denizlerimizi ve Kıyılarımızı Koruyalım Metni Sınavı</p> <p>1. Aşağıdakilerden hangisi deniz ve kıyılarımızdaki canlı çeşitliliğini tehdit eden unsurlardan biri değildir?</p> <p>A. Canlıların yaşam alanlarının bozulması B. İnsan nüfusunun ve yerleşim alanlarının artması C. Yasadışı avlanma yapılması D. Kıyılarda çiftçilik yapılması</p> <p>2. Aşağıdakilerden hangisi "Türkiye'nin Deniz ve Kıyı Koruma Alanları Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında yapılan çalışmalardan değildir?</p> <p>A. Canlıların araştırılması ve izlenmesi B. Canlıların korunması için önlemler alınması C. Hayvan barınaklarının inşa edilmesi D. Bazı bölgelerin balıkçılığa kapatılması</p> <p>3. Aşağıdakilerden hangisi "Türkiye'nin Deniz ve Kıyı Koruma Alanları Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamındaki deniz ve kıyı koruma alanlarında yaşayan canlı türlerinden değildir?</p> <p>A. İri başlı deniz kaplumbağası B. Anadolu sığla ağacı C. Datça hurması D. Deniz aslanı</p>

	<p>4. Aşağıdakilerden hangisi taş mercanların diğer canlılar açısından önemini belirtmektedir.</p> <p>A. Diğer canlılar için besin kaynağıdır. B. Diğer canlılar için yaşam alanı oluşturur. C. Diğer canlılar için oksijen üretir. D. Diğer canlılar için suyun tuz oranını azaltır.</p>
--	--

1. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Çevrenizde hangi canlı türleri yaşıyor? Belirleyiniz.

b. Çevrenizde yaşayan canlılardan birinin yok olduğunu düşünün, bu durum sizi ve çevrenizi nasıl etkilerdi?

c. Nesli tükenmekte olan canlılar hakkında neler biliyorsunuz? Bu canlıların neslinin tükenmesinin sebebi ne olabilir?

2. Etkinlik: Dinlediğiniz/izlediğiniz metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelimeleri belirleyiniz. Anlamını bilmediğiniz bu kelimelerin anlamlarını metinden hareketle tahmin ediniz. Ardından bu kelimelerin anlamlarını TDK Türkçe Sözlük'ten veya veya genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından bulup tahminlerinizin doğruluğunu kontrol ediniz.. Bu kelimeleri birer cümlede kullanınız.

Anlamını bilmediğim kelimeler

Tahminim

Sözlük anlamı

.....

.....

.....

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları dinleyip izlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Metne göre denizlerimizde ve kıyılarımızda canlı çeşitliliğinin azalmasının sebebi nedir?

2. "Türkiye'nin Deniz ve Kıyı Koruma Alanları Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında yapılan çalışmalar nelerdir?

3. Metinde hangi canlılar hakkında bilgi verilmektedir

4. Etkinlik: Aşağıdaki canlıları karşılarında yer alan bilgilerle eşleştiriniz.

Canlılar	Bilgiler
1. Anadolu sığla ağacı	Dünyanın bir çok yerinde ve ülkemizde yaygın olarak yaşarlar.
2. Taş mercan	Anadolu'ya özgü tek palmiye türü
3. Su samurları	Yalnızca Ege Denizi ve Akdeniz'de bulunur.
4. Datça hurması	Dünyada sadece ülkemizde yetişir.
5. Akdeniz foku	Dünyada yalnızca Akdeniz ve Atlas Okyanusu'nun doğu kıyılarında yaşar.

Sınıf İçi Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	80 dk
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Denizlerimizi ve Kıyılarımızı Koruyalım (Bilgilendirici metin)
Kazanımlar	<p>1.Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>2. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>3. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar .</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>4. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p>

	<p>5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen düşünceleri belirler.</p>
Süreç	<p>Öğrencilere EBA üzerinden uygulanan planda anlamadıkları bir yer olup olmadığı, sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışma için 5-10 dk süre ayrılmıştır.</p> <p>Öğrencilerin metinde anlatılanları daha iyi anlamaları, söz varlıklarını geliştirmeleri ve örtülü anlamların farkına varmaları için aşağıdaki sorular öğrencilere sorulmuştur.</p> <p>1. "Denizlerimiz ve kıyılarımız canlı çeşitliliği bakımından çok <u>zengin</u> yerler." cümlesinde altı çizili kelimenin kazandığı anlamı açıklayınız.</p> <p>2. İri başlı deniz kaplumbağalarının üreme alanları göz önünde bulundurulduğunda insanların bu hayvanları nasıl etkileyeceğini açıklayınız.</p> <p>3. Denizlerimiz ve kıyılarımızdaki canlı çeşitliliğinin azalma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasının sebeplerini hatırlayınız. Bu sebeplerin ortaya çıkmasında insan faktörünün rolünü açıklayınız.</p> <p>4. Orfozları korumak için nasıl bir çalışma yapılmaktadır? Bu çalışma nasıl sonuç vermektedir?</p> <p>5. Taş mercanların yok olması diğer hayvanları nasıl etkiler? Açıklayınız.</p> <p>6. Deniz ve kıyılarımızda yaşayan bu canlıların soyunun tükenme tehlikesiyle karşı karşıya kaldığı nasıl tespit ediliyor olabilir? Tahminlerinizi yazınız (1. Etkinlik).</p> <p>Öğrencilere metinde amaç-sonuç ve sebep-sonuç ilişkisi olan cümleler belirlemeleri istenmiş, cümle belirlemede zorlanan öğrenciler için bölüm bölüm dinleme yapılarak öğrencilerin küçük parçalar üzerine odaklanmaları sağlanmıştır. Bu etkinlik esnasında öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade etmesi sağlanmış, öğrenciler tarafından ifade edilen cümleler öğretmen tarafından tahtaya yazılmış ve öğrencilerin cümleler üzerinde tartışarak cümlelerin amaç-sonuç veya sebep-sonuç cümlesi olup olmadığına ve metinden bu yargının çıkarılıp çıkarılamayacağına karar vermeleri istenmiştir.</p> <p>Öğrencilerden metinde öznel anlatımın mı yoksa nesnel anlatımın mı ağır bastığı sorulmuş, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesi istenmiştir. Söz hakkı alan öğrenciler düşüncelerini açıkladıktan sonra öğrencilerin düşüncelerini desteklemeleri için metinden örnek cümleler söylemeleri istenmiş, ifade edilen</p>

<p>cümlelerin neden öznel veya nesnel olduğu üzerinde durulmuştur, öznellik/nesnellikle metin türü arasında ilişki kurulmuştur.</p> <p>Bu çalışmadan sonra yazarın düşüncelerini ve verdiği bilgileri daha inandırıcı kılmak için neleri örnek gösterdiği, bu örneklemelerin metnin anlamını nasıl etkilediğini yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik sırasında hangi bilgi veya düşünceyi açıklamak için örneklere gidildiği üzerinde durulmuş, bilgi ve düşüncelerle örneklere arasındaki tutarlılık üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için uygun ortam sağlanmıştır. Bu etkinlik esnasında bilgi ve düşünceler tahtanın bir tarafına, örnekler ise diğer tarafına yazılmış, öğrencilerin kendi aralarında tartışarak bir karara varmaları sağlanmıştır. Öğretmen gerekli durumlarda yönlendirme yapmış ve geri bildirimde bulunmuştur.</p> <p>Metinde denizlerimizi ve kıyılarımızı korumak için neler yapmamız gerektiği üzerinde duruluyor, sorusu öğrencilere sorulmuş ve düşünceleri istenmiştir. Öğrenciler metinde yer verilen hususlar hakkında konuşurmuş, ardından bunların dışında neler yapılabileceği sorulmuş ve sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin metinde sunulan önerileri kavramaları, etkililiğini sorgulamaları ve metindeki öneriler üzerine yeni ve özgün öneriler getirmesini sağlamaktır. Bunun için öğrencilerin özgürce tartışabilmeleri için uygun ortam oluşturulmuş, öğretmen gerekli durumlarda müdahale ederek konu dışına çıkılmasını engellemiş ve tartışmayı yönlendirmiştir. Yeni ve kabul edilen öneriler, öneriyi sunan öğrenci tarafından tahtaya yazılmış ve bütün öğrencilerin öneriyi görmesi sağlanmıştır.</p> <p>Öğrencilerden dinleyip izledikleri metni özetlemeleri istenmiştir. Özetleme sırasında önemli noktalara odaklanmaları belirtilmiştir. Etkinlik sırasında öncelikle gönüllü öğrencilere söz hakkı verilmiş, söz hakkı almak istemeyen öğrencilere de söz hakkı verilmeye dikkat edilmiş ancak öğrenciler özet yapmaya zorlanmamıştır. Öğrenciler ders içerisinde sürekli kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için teşvik edilmiştir.</p> <p>Öğrencilerden metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemeleri istenmiş, öğretmen tahtayı üç bölüme ayırmıştır. Sırasıyla bölümlere konu, ana düşünce ve yardımcı düşünceler yazmış, öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade etmeleri için ortam hazırlamıştır. Öğrencilere söz hakkı alan arkadaşlarının düşüncelerinde yanlış veya eksik bir yön varsa düzeltme ve tamamlama yapabilecekleri söylenmiş ve düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirilmiştir. Öğrenciler her düşünceyi tartışarak kabul veya reddetmişler ve kabul veya ret sebebini açıklamışlardır. Düşüncesi kabul edilen öğrenci tahtaya kalkmış ve uygun bölüme düşüncesini yazmıştır. Öğrencilerden öncelikle metnin konusunu, ardından ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirlemeleri istenmiştir. Etkinliğin sonunda ana düşünce ve yardımcı düşünceler arasındaki ilişkiye dikkat çekilerek ana düşünce ve yardımcı düşünceler arasındaki tutarlılık vurgulanmıştır.</p> <p>Öğrencilere siz yetkili biri olsaydınız denizlerimizi ve kıyılarımızı korumak için neler yapardınız sorusu sorulmuş, öğrencilerin bu soru etrafında görüşlerini ifade etmesi istenmiştir. Söz hakkı alan öğrenciler görüşlerini,</p>
--

	<p>diğerleri ise konuşanın ortaya koyduğu görüşleri not almıştır. Konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verildikten sonra ortaya konan düşünceler sınıfa okunmuş ve bu görüşler üzerine tartışılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin soruna etkili ve özgün çözümler bulmasına çalışılmıştır.</p>
--	--

1. Etkinlik: Aşağıdaki soruları dinlediğiniz/izlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. "Denizlerimiz ve kıyılarımız canlı çeşitliliği bakımından çok zengin yerler." cümlesinde altı çizili kelimenin kazandığı anlamı açıklayınız.

2. İri başlı deniz kaplumbağalarının üreme alanları göz önünde bulundurulduğunda insanların bu hayvanları nasıl etkilediğini/etkileyebileceğini açıklayınız.

3. Denizlerimiz ve kıyılarımızdaki canlı çeşitliliğinin azalma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasının sebeplerini hatırlayınız. Bu sebeplerin ortaya çıkmasında insan faktörünün rolünü açıklayınız.

4. Orfozları korumak için nasıl bir çalışma yapılmaktadır? Bu çalışma nasıl sonuç vermektedir?

5. Taş mercanların yok olması diğer hayvanları nasıl etkiler? Açıklayınız.

6. Deniz ve kıyılarımızda yaşayan bu canlıların soyunun tükenme tehlikesiyle karşı karşıya kaldığı nasıl tespit ediliyor olabilir? Tahminlerinizi yazınız.

Ek 12. Deney Grubu Ders Planı 5

Sınıf Dışı (EBA Üzerinden Uygulanan) Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	-
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Sanatçı Aslan (Öyküleyici Metin)
Kazanımlar	<p>1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri belirler.</p> <p>2. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>4. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p>
Süreç	<p>Bu plan öğrencilere EBA üzerinden uygulanmıştır.</p> <p>Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, kendi hayatlarıyla ilişki kurmalarını sağlamak ve metne dikkat çekmek için öğrencilere, "Sanat deyince aklınıza neler geliyor? Sizce hayvanlar sanat yapabilir mi? Çevrenizden, haberlerden veya kitaplardan böyle bir şey öğrendiniz mi? Mevlana'nın "Ya olduğun gibi görün ya da görüldüğün gibi ol." sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız." soruları sorulmuştur (1. Etkinlik).</p> <p>Ardından hazırlanan video öğrencilere dinletilmiş/izletilmiş. Metin dinlenip/izlenirken belli yerlerde kesilmiş ve öğrencilerin metnin devamını tahmin etmeleri istenmiştir. Ardından metin devam ettirilmiş ve öğrencilerin tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri istenmiştir (2. etkinlik).</p> <p>2. Etkinlik'in ardından metni anlamaya yönelik aşağıdaki sorular öğrencilere sorulmuş ve metinden hareketle soruları cevaplamaları öğrencilerden istenmiştir.</p> <p>1. Ormanların kralının sanatçı olmaya karar vermesinin sebebi nedir?</p> <p>2. Aslan sırasıyla hangi çalgı aletlerini çalmak istemiştir? Aslanın bu girişimleri nasıl sonuçlanmıştır, neden?</p> <p>3. Aslan hangi hayvanların resimlerini çizmiştir?</p> <p>4. Aslan, "Akşamki yemekte seni istiyorum." deyince tilki niçin korkmuştur?</p> <p>5. Aslan tilkiyi resmederken hangi hayvanlardan faydalanmıştır?</p> <p>6. Aslanın postunu tilkiye vermesinin sebebi nedir? Bunun sonucunda ne olmuştur?</p>

<p>7. Metnin varlık kadrosunu belirleyip yazınız (Etkinlik 3).</p> <p>Sorular cevaplandıktan sonra öğrencilere bu metinde ne anlatılmak istendiğini belirlemeleri istenmiştir (Etkinlik 4).</p> <p>Öğrenciler yukarıdaki etkinlikleri tamamladıktan sonra aşağıdaki sınavı EBA üzerinden çözmüşlerdir.</p> <p>Sanatçı Aslan Metni Sınavı</p> <p>1. Ormanın kralının çalmaya merak saldığı ilk çalgı aleti aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Davul B. Keman C. Saz D. Flüt</p> <p>2. Aslan hangi sanat dallarında kendini denemiştir?</p> <p>A. Sinema ve edebiyat B. Heykel ve Müzik C. Resim ve Müzik D. Resim ve tiyatro</p> <p>3. Aslanın en ilginç çalışmam diye nitelediği çalışmasına koyduğu isim nedir?</p> <p>A. Tilki Postuna Bürünen Aslan B. Eşek Postuna Bürünen Tilki C. Aslan Postuna Bürünen Kurt D. Aslan Postuna Bürünen Tilki</p> <p>4. Aslanın, akşam yemeğinde seni istiyorum demesinin ardından tilkinin gösterdiği tepkilerle ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?</p> <p>A. Tilki sevinmiş ve aslanan sarılmıştır. B. Akşam yemeğinde yiyeceği yemekleri düşünmüş ve ağzı sulanmıştır. C. Kormuş ve ağlamaya başlamıştır. D. Kaygılanmış ve oradan kaçarak uzaklaşmıştır.</p>
--

1. etkinlik: Metni dinlemeden önce aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Sanat deyince aklınıza neler geliyor? Yazınız.

2. Sizce hayvanlar sanat yapabilir mi? Çevrenizden, haberlerden veya kitaplardan böyle bir şey öğrendiniz mi?

3. Sizin çalabildiğiniz bir çalgı aleti var mı? Bunu nasıl öğrendiğiniz?

3. Mevlana'nın "Ya olduğun gibi görün ya da göründüğün gibi ol." sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

2. Etkinlik: Aşağıdaki bölümlerde metni durudurunuz. Metnin devamında neler olabileceğini tahmin ediniz. Daha sonra tahminlerinizin doğruluğunu kontrol ediniz.

1. "Aslan, bir gün tilkiyle konuşurken:

—Buldum, buldum, diye kükremiş." Aslan neyi bulmuş olabilir? Tahmin ediniz.

2. "Tilki korkudan titremeye başlamış." Tilki neden korkudan titremeye başlamıştır? Sizce olayın devamında ne olmuştur?

3. "Bu durum tilkinin çok hoşuna gitmiş. Resim bitince aslanın yanına gitmiş." Tilki aslanın yanına gidip ne yapmış olabilir?

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Ormanların kralının sanatçı olmaya karar vermesinin sebebi nedir?

2. Aslan sırasıyla hangi çalgı aletlerini çalmak istemiştir? Aslanın bu girişimleri nasıl sonuçlanmıştır, neden?

3. Aslan hangi hayvanların resimlerini çizmiştir?

4. Aslan, "Akşamki yemekte seni istiyorum." deyince tilki niçin korkmuştur?

5. Aslan tilkiyi resmederken hangi hayvanlardan faydalanmıştır?

6. Aslanın postunu tilkiye vermesinin sebebi nedir? Bunun sonucunda ne olmuştur?

7. Metnin varlık kadrosunu belirleyip yazınız.

4. Etkinlik: Bu metinde asıl anlatılmak istenen nedir? Yazar okuyucuya nasıl bir mesaj vermektedir?

Sınıf İçi Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	80 dk
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Sanatçı Aslan (Öyküleyici Metin)
Kazanımlar	<p>1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri belirler.</p> <p>2. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>3. Farklı türdeki metinleri dramatize eder.</p> <p>4. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>5. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p> <p>6. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.</p> <p>7. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>8. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>9. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendidüşüncelerini ifade eder.</p>
Süreç	<p>Öğrencilere EBA üzerinden uygulanan planda anlamadıkları bir yer olup olmadığı, sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışma için 5-10 dk süre ayrılmıştır.</p> <p>Öğrencilerin metinde anlatılanları hatırlamaları için özet çalışması yaptırılmış, bir öğrenciye özet yaptırıldıktan sonra sınıfa "Arkadaşınızın yaptığı özete eklemek istediğiniz bir şey var mı?" sorusu sorulmuştur. Söz hakkı isteyen öğrencilere söz hakkı verilerek özete tamamlanması sağlanmış, bu etkinlik yoluyla öğrencilerin yapılacak diğer etkinlikler için ön öğrenmeleri harekete geçirilmiştir.</p> <p>Öğrencilerle metnin türü üzerine tartışılmış, metnin kahramanları, yer, zaman, olay unsurları belirlenmiştir. Metnin mesajı üzerinde de durularak türün özellikleri öğrencilere sezdirilmiştir. Öğrencilerin takıldığı durumlarda öğretmen ipucu vererek öğrencilerin ilerlemesini sağlanmış, etkinlik sırasında öğretmen tahtaya bir öykü haritası çizmiş, öğrenciler öykü haritasını dinledikleri/izledikleri metne göre doldurmuşlardır. Metindeki kahramanlar ve metnin planı üzerinde durularak öğrencilerin metnin türünün fabl olduğu sonucuna varmaları sağlanmıştır.</p> <p>Metnin türü belirlendikten sonra sınıf üç gruba ayrılmış, iki grup beş, bir grup</p>

<p>ise altı öğrenciden oluşmuştur. Her gruba bir soru verilmiş ve bu soruyu kendi aralarında tartışmaları istenmiştir. Grupların kendi içinde rahatça tartışmaları için oturma düzeni ayarlanmış. Gruplara sırasıyla şu sorular verilmiştir: "1. Aslanın yaptığı resimlerin yüksek fiyattan alıcı bulmasının sebebi nedir? Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz. 2. Aslan postunu giyen tilki nasıl davranmaya başlamıştır? Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz? 3. Aslanın yaptığı işlerden çabuk sıkılmasının sebebi nedir? Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?" Bu etkinlikte amaç, öğrencilerin konuyu farklı bakış açılarıyla ele almasını sağlamaktır. Bunun için öğretmen gruplarla iletişim hâlinde olmuş ve öğrencileri yönlendirmiştir. Her grup kendi sorusu üzerine tartışmış, tartışma sonucunda her grup bir sözcü seçmiş, bu sözcü de grup içinde tartışılan fikirleri sınıfa sunmuştur. Bu esnada öğrenciler diğer grupların ürettiği fikirleri etkinlikteki ilgili bölüme not almıştır. Bu etkinlik aracılığıyla öğrencilerin kahramanların davranışlarını derinlemesine irdelemeleri ve bundan ders çıkarmaları amaçlanmıştır (1. Etkinlik)</p> <p>"Metinde, tilki yaptığı hatayı nasıl anlamıştır?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin metni hatırlaması sağlanmıştır. Ardından öğrencilere "Siz olsanız tilkinin hatasını anlaması için ne yapardınız?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin tartışması sağlanmıştır. Bu etkinlik sırasında öğretmen mümkün olduğunca çok öğrenciye söz hakkı vermiş ve yeni ve özgün fikirler üretmeleri için öğrencileri desteklemiştir. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine elverişli bir sınıf ortamı oluşturulmuştur.</p> <p>Öğrencilerin metindeki kahramanları ve onların özelliklerini belirlemeleri istenmiş, bu esnada tahta üç bölüme ayrılmış, her bölüme bir kahramanın adı yazılmış ve kahramanların özellikleri ilgili bölüme yazılmıştır. Öğrencilerin metindeki kahramanların özellikleri değiştirildiğinde metindeki olayın nasıl değişeceği üzerine tartışmaları istenmiş, aslan, tilki ve diğer hayvanların özellikleri değiştirilmiş ve öğrencilerin kahramanların yeni özelliklerini göz önünde bulundurarak metni yeniden kurgulamaları istenmiştir.</p> <p>Öğrencilerden aslanın tilkinin resmini yapmaya karar verdiği ve resmini yaptığı bölümü hatırlamaları istenmiştir. Birkaç öğrenciye bölüm kısaca anlatılmış, ardından öğrencilere rol dağılımı yapıp ilgili bölümü canlandırmaları istenmiştir. Canlandırmaya katılmayan öğrenciler canlandırmayı içerik ve sunum yönünden değerlendirmiş, değerlendirme konusunda öğretmen gerekli yönlendirmeleri yaparak öğrencilerin konuyu doğru şekilde ele almalarını sağlamıştır.</p>
--

1. Etkinlik: Öğretmeninizin yaptığı açıklamalar doğrultusunda etkinliği yapınız.

1. Aslanın yaptığı resimlerin yüksek fiyattan alıcı bulmasının sebebi nedir? Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz.

2. Aslan postunu giyen tilki nasıl davranmaya başlamıştır? Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

3. Aslanın yaptığı işlerden çabuk sıkılmasının sebebi nedir? Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek 13. Deney Grubu Ders Planı 6

Sınıf Dışı (EBA Üzerinden Uygulanan) Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	—
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Çocuk Kitap (Şiir)
Kazanımlar	<p>1. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>3. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p>
Süreç	<p>Bu plan öğrencilere EBA üzerinden uygulanmıştır.</p> <p>Öğrencileri dinleyip izleyecekleri metne hazırlamak için aşağıdaki sorular sorulmuştur. Bu sorular metnin konusuna dikkat çekeceği gibi aynı zamanda öğrencilerin ön bilgilerini de harekete geçirmek için sorulmuştur.</p> <p>1. Kitap okumayı sever misiniz? Bu soruya vereceğiniz cevabın sebebi neler olabilir?</p> <p>2. Bir insan kitaptan neler öğrenebilir?</p> <p>3. Sizin bugüne kadar okuduğunuz kitaplardan öğrendiğiniz en ilgi çekici ve önemli bilgi nedir (1. Etkinlik)?</p> <p>Öğrenciler bu soruları cevapladıktan sonra metni dinlemeleri/izlemeleri istenmiş, metin "Yoktu,yok / Hakan'ın aradığı ulu anlam yoktu." bölümünde kesilmiş ve öğrencilerden şiirin öncesinden hareketle Hakan'ın aradığı ulu anlamın ne olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerden metnin sonunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri belirtilmiştir (2. Etkinlik).</p> <p>Öğrencilerden metni dinleyip izlerken metindeki duyguyu ve anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını belirlemeleri istenmiştir. Anlamını bilmedikleri kelimelerin geçtiği dizeyi not almaları ve kelimenin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin etmeleri, ardından da tahminlerinin doğruluğunu TDK Türkçe sözlükten veya genel ağ üzerinden</p>

"http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından kontrol etmeleri istenmiştir (3. Etkinlik).

Bu etkinliğin ardından öğrencilerin metinde anlatılanları hatırlamaları ve metindeki örtülü anlamların farkına varmaları için aşağıdaki sorular sorulmuş, bu soruların, öğrencilerin tek başlarına cevaplayabilecekleri ve rahatça yorumlayabilecekleri sorular olmasına dikkat edilmiştir.

1. Çocuk kitabın bulunduğu yer neresidir?
2. Çocuk kitap binlerce kitap arasında nasıl durmaktadır? Bunun sebebi ne olabilir?
3. Çocuk kitap ne zaman uyanmaktadır?
4. "Yapraklar kızarsa da, sararsa da ayvalar / Türküsü durmazdı hiç." dizelerinden ne anlıyorsunuz? Yaprakların kızarması, ayvaların sararması size neleri çağrıştırmaktadır?
5. Çocuk kitabın suçu nedir?
6. Çocuk kitabın türküleri ne üzerinedir? Bunlar size neleri çağrıştırmaktadır?
7. Bir gün kitaplığa kim gelmiştir? Bunun sebebi nedir?
8. Hakan'ın kitapları incelemesi ne kadar sürmüştür? Sizce hakanın kitapları incelemek için bu kadar zaman ayırması mümkün müdür?
9. Hakan aradığı ulu anlamı bulunca neler hissediyor?
10. Kitaplığın bilginleri kimler olabilir? Hakan çıkınca kitaplığın bilginleri ne yapıyor?
11. Hakanın çocuk kitapta bulduğu ulu anlam nedir?

Öğrenciler yukarıdaki etkinlikleri tamamladıktan sonra aşağıda yer alan sınavı EBA üzerinden çözmüşlerdir.

Çocuk Kitap Metni Sınavı

1. Aşağıdakilerden hangisinde "çocuk kitap"ın taşıdığı renkler verilmiştir?

- A. Yeşil ve kırmızı B. Mavi ve mor C. Mavi ve sarı D. Mavi ve yeşil

2. Çocuk kitap ne zaman uyanmaktadır?

- A. Gün batarken B. Güneş doğarken
C. Öğleyin D. Kuşluk vaktinde

3. Çocuk kitap aşağıdakilerden hangisine benzetilmiştir?

- A. Sincaba B. Kurda C. Kediye D. Kuşa

4. Çocuk kitabın söylediği türkü ne üzerinedir?

- A. Ormanlar, denizler, tarlalar üzerine
B. Denizler, kırlar, göller üzerine
C. Dağlar, taşlar, turnalar üzerine
D. Kitaplar, çiçekler, kuşlar üzerine

5. Kitaplığa gelen hakan neyi bulmaya çalışmaktadır?

- A. En ulu şiiri B. En ulu kitabı C. En ulu cildi D. En ulu masalı

6. Hakan kitaplığı ne kadar zamanda aramıştır?

	A. Beş yıl beş ayda	B. Altı yıl altı ayda
	C. Yedi yıl yedi ayda	D. Sekiz yıl sekiz ayda

1. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız. Bu soruları videoyu izlemeden önce cevaplayınız.
1. Kitap okumayı sever misiniz? Bu soruya vereceğiniz cevabın sebebi neler olabilir?
2. Bir insan kitaptan neler öğrenebilir?
3. Sizin bugüne kadar okuduğunuz kitaplardan öğrendiğiniz en ilgi çekici ve önemli bilgi nedir?

2. Etkinlik: "Yoktu, yok / Hakan'ın aradığı ulu anlam yoktu." Videoyu bu bölümde durdurunuz. Sizce Hakan'ın aradığı ulu anlam ne olabilir? Tahmin ediniz.

3. Etkinlik: Metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri belirleyiniz. Anlamını bilmediğiniz kelimenin geçtiği dizeyi yazıp kelimenin anlamını not aldığınız dizeden hareketle tahmin ediniz. Tahminlerinizin doğruluğunu TDK Türkçe sözlükten veya genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından kontrol ediniz.

Anlamını bilmediğim kelimeler ve kelimelerin geçtiği dizeler

Kelimenin sözlük anlamı

4. Etkinlik: Aşağıdaki soruları dinleyip izlediğiniz metinden hareketle cevaplayınız.

1. Çocuk kitabın bulunduğu yer neresidir?

2. Çocuk kitap binlerce kitap arasında nasıl durmaktadır? Bunun sebebi ne olabilir?

3. Çocuk kitap ne zaman uyanmaktadır?

4. "Yapraklar kızarsa da, sararsa da ayvalar / Türküsü durmazdı hiç." dizelerinden ne anlıyorsunuz?
Yaprakların kızarması, ayvaların sararması size neleri çağrıştırmaktadır?

5. Çocuk kitabın suçu nedir?

6. Çocuk kitabın türküleri ne üzerinedir? Bunlar size neleri çağrıştırmaktadır?

7. Bir gün kitaplığa kim gelmiştir? Bunun sebebi nedir?

8. Hakan'ın kitapları incelemesi ne kadar sürmüştür? Sizce hakanın kitapları incelemek için bu kadar zaman ayırması mümkün müdür?

9. Hakan aradığı ulu anlamı bulunca neler hissediyor?

10. Kitaplığın bilginleri kimler olabilir? Hakan çıkınca kitaplığın bilginleri ne yapıyor?

11. Hakanın çocuk kitapta bulduğu ulu anlam nedir?

Sınıf İçi Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	80 dk
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Çocuk Kitap (Şiir)
Kazanımlar	<ol style="list-style-type: none">1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri belirler.2. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar. Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.3. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.4. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.5. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.6. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.7. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.
Süreç	<p>Öğrencilere, kendilerine EBA üzerinde gönderilen ders planında anlamadıkları veya sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Bu çalışma için 5-10 dakika süre ayrılmıştır.</p> <p>Bu çalışmanın ardından şiirin öğrencilerden hangi duygu düşünceleri uyandırdığı sorulmuş, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini gerekçesiyle açıklaması istenmiştir. Söz hakkı alan öğrenciler duygu ve düşüncelerini açıklarken diğer öğrenciler arkadaşlarının ifade ettiği duygu ve düşünceleri not almış, etkinliğin sonunda not alınan duygu ve düşünceler sınıfa okunmuştur.</p> <p>Ardından öğrencilerin şiiri daha iyi anlamaları ve şiirdeki örtük anlamaları bulmaları için aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmeleri için ortam oluşturulmuş, söz hakkı istemeyen öğrencilere de söz hakkı verilmiş ancak öğrenciler zorlanmamıştır. Öğrencilere şu sorular sorulmuştur:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Şiirin ilk bölümünde Çocuk Kitap'ın yaşadığı yer ve zaman hakkında neler öğreniyoruz. Çocuk Kitap'ın yaşadığı yer neresi olabilir?2. "Çocuk kitap derlerdi ona / Dururdu minicik / Dev yapının binlerce kitabı arasında" dizelerinde bahsedilen ve çocuk kitabın bulunduğu dev yapı neresi olabilir?3. Çocuk kitabın mutluluğunu ve özgürlüğünü diğer kitapların ve

<p>kimseciklerin bilip anlamamalarının sebebi ne olabilir?</p> <p>4. Şiirin dördüncü bendinden ne anlıyorsunuz? Bu bölümde Çocuk Kitap'ın umduğu şey nedir? (Bu soru esnasında öğrencilere dördüncü bölüm dinletilmiştir.)</p> <p>5. Çocuk Kitap'ın türküsü diğer kitapları neden tedirgin ediyor olabilir?</p> <p>6. "En ulu kitabı bulmak için / Geçti parmaklarından yüzlerce yıllık düşünceler." dizelerinden ne anlıyorsunuz? Yüzlerce yıllık düşünceler Hakan'ın parmaklarından nasıl geçmiş olabilir?</p> <p>7. Hakan, Çocuk Kitap'ı bulduktan sonra neden öpüp yedi kez başına koymuştur? Bu durum sizde nasıl çağrışımlar yapmaktadır?</p> <p>8. Şiirde geçen Kaf Dağları neresidir? Kaf dağlarını daha önce duydunuz mu? Bildiklerinizi paylaşınız.</p> <p>9. Sizce şiirde bahsi geçen "Çocuk Kitap" gerçekten bir kitap mıdır? Değilse başka ne olabilir?</p> <p>10. Dinlediğiniz/izlediğiniz şiirden alınmış aşağıdaki dizeleri inceleyiniz. Altı çizili kelimelerin ve kelime grubunun yerine hangi kelime veya kelime grupları yazılabilir? Tartışınız.</p> <p>a. Çocuk kitap <u>derlerdi</u> ona/Dururdu minicik.</p> <p>b. <u>Yitmiş</u> gibiydi, yok olmuş gibiydi.</p> <p>c. <u>Özgürlüğünü</u> anlamazdı <u>öbür</u> kitaplar.</p> <p>d. Bir kuştı <u>sanki</u>.</p> <p>e. Öteki kitapları <u>tedirgin etmeye</u> aldırmadan/Türküsü durmazdı hiç.</p> <p>f. Bu <u>ulu</u> kitabı bulmak için/Aradı vezirleriyle birlikte, birer birer.</p> <p>g. Yedi yıl yedi ayda hepsini inceledi <u>bıkmadan</u>, yorulmadan.</p> <p>10. soru incelenirken ilgili cümleler öğretmen tarafından tahtaya yazılmıştır.</p> <p>Sorular cevaplandıktan sonra öğrencilerden Çocuk Kitap'ın özelliklerini belirleyip söylemeleri istenmiştir. Öğrencilerin belirleyemediği özellikler öğretmenin sorduğu yönlendirici sorular yoluyla buldurulmuştur. Öğrenciler Çocuk Kitap'ın özelliklerini belirledikten sonra bu özelliklerin gerçekten olup olamayacağı sorulmuş, Çocuk Kitap'ın güneş doğarken uyanması, türkü söylemesi gibi özellikler üzerinde durularak öğrencilerin gerçek olmayan özellikleri belirlemesi sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilerden şiirde yer alan diğer hayal ürünü unsurları belirlemeleri istenmiş, öğretmen bu çalışma esnasında sınıfı tartışma havasında tutmuş ve söylenenlerin doğruluğu yanlışlığı tartışılarak kararlaştırılmıştır.</p> <p>Öğrencilere metnin tekrar dinlenip izleneceği belirtilmiş, dinleme/izleme sırasında öğrencilerden duygu belirten ifadeleri ve dizeleri not almaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden aldıkları notları paylaşması istenmiş, öğrencilerin düşünceleri alındıktan sonra diğer öğrencilerin arkadaşlarının görüşlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen eksiklik gördüğü yerlerde sorduğu sorular aracılığıyla eksikleri tamamlamış, bu çalışmadan sonra öğrencilere şiirin ana duygusunun ne olduğu sorulmuş, öğrencilerin şiirin içeriğine gönderme yaparak ana duyguyu açıklamaları istenmiştir.</p> <p>Öğrencilerden şiirde yer alan benzetme ve abartma içeren ifadeleri</p>
--

<p>belirlemeleri istenmiş, öğrencilerin belirleyemediği benzetme ve abartmalar öğretmenin yönlendirmesiyle bulunmuştur. Öğrencilerin söylediği ifadeler öğretmen tarafından tahtaya yazılmış, ardından benzetmelerin nasıl yapıldığı ve benzetmenin unsurları üzerinde durulmuştur. Daha sonra abartılı ifadeler incelenmiş, abartma ve benzetmelerin şiirin anlamına katkısı üzerinde durulmuştur.</p> <p>Öğrencilerin şiirde geçen sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini belirlemesi istenmiş, öğrencilerden düşünceleri alınırken sınıf her zaman aktif tutulmuş ve dile getirilen düşünceler diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin belirttiği ifadelerin sebep-sonuç veya amaç-sonuç olması ve şiirde bu anlamın olup olmadığı açısından öğrencilerin değerlendirme yapması istenmiştir.</p> <p>Öğrencilere metnin başlığıyla içeriğinin uyumlu olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerin metne bağlı kalarak soruyu cevaplamaları, gerekli yerlerde metinden alıntı yapmaları istenmiştir. Başlık ve içerik uyumu sorgulandıktan sonra öğrencilere metne yeni başlıklar önermeleri ve önerdikleri başlığın gerekçesini belirtmeleri istenmiştir. Diğer öğrencilerin ise arkadaşlarının önerilerini değerlendirmeleri ve katılmadıkları görüş ve önerileri eleştirmeleri istenmiştir.</p> <p>Bu çalışmaların ardından öğrencilere şairin bu şiirde ne anlatmak istediği, bize nasıl bir mesaj vermek amacıyla bu şiiri yazmış olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmesi sağlanmış, parmak kaldırmayan öğrencilere de söz hakkı verilmiş ve öğrenciler kendi üsluplarıyla kendilerini ifade etmeleri konusunda desteklenmiştir.</p>

Ek 14. Deney Grubu Ders Planı 7

Sınıf Dışı (EBA Üzerinden Uygulanan) Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	—
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Uykucu (Öyküleyici Metin)
Kazanımlar	<p>1. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>3. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p>
Süreç	<p>Bu plan öğrencilere EBA üzerinden uygulanmıştır.</p> <p>Metin dinlenip izlenmeden önce öğrencileri konuya hazırlamak ve kendi hayatlarıyla ilişki kurmalarını sağlamak için öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.</p> <p>1. Sabahları kaçta kalkıyorsunuz? Kendi başınıza mı kalkıyorsunuz yoksa başka biri mi sizi uyandırıyor?</p> <p>2. İstedığınız saatte uyanmak için saat kurduğunuz oluyor mu? Bir çalar saatiniz var mı?</p> <p>3. Okula her sabah zamanında varabiliyor musunuz? Okula zamanında varamadığımızda neler oluyor (1. Etkinlik)?</p> <p>Bu soruların ardından öğrencilere "guguklu saat" kelime grubunun kendilerinde neleri çağrıştırdığını yazmaları istenmiştir (2. Etkinlik).</p> <p>İlk iki etkinliğin ardından öğrencilere metin dinletilmiştir. Öğrencilerden metni dinlerken anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri ve bu kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin etmeleri ardından tahminlerinin doğruluğunu TDK Türkçe Sözlük'ten veya genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından kontrol etmeleri istenmiştir (3. Etkinlik).</p> <p>Öğrencilerin metni dinlemeden önce aşağıda yer alan yer alan soruları okumaları ve soruların cevaplarını bulmaya yönelik dinlemeleri istenmiştir. Bu sorular öğrencilerin rahatlıkla cevaplayabilecekleri şekilde hazırlanmıştır.</p>

1. Etkinlik: Aşağıdaki soruları videoyu izlemeden önce cevaplayınız.

1. Sabahları kaçta kalkıyorsunuz? Kendi başınıza mı kalkıyorsunuz yoksa başka biri mi sizi uyandırıyor?

2. İstedığınız saatte uyanmak için saat kurduğunuz oluyor mu? Bir çalar saatiniz var mı?

3. Okula her sabah zamanında varabiliyor musunuz? Okula zamanında varamadığınızda neler oluyor?

2. Etkinlik: Guguklu saat kelime grubunu size neleri çağrıştırmaktadır? Yazınız.

3. Etkinlik: Metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelimeleri belirleyiniz. Bu kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz. Ardından tahminlerinizin doğruluğunu TDK Türkçe sözlükten kontrol ediniz.

4. Etkinlik: Aşağıdaki soruları dinleyip izlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Çocuk evde en çok ne yaparak zaman geçirmektedir? Guguklu saat geldikten sonra bu durum nasıl değişmiştir?

2. Çocuk guguk kuşunun nerede olduğunu hayal ediyor. Sizce bunun sebebi ne olabilir?

3. Çocuğun guguk kuşuna verdiği ilk görev nedir?

4. Çocuk uykudan geç kalktığında neler oluyormuş?

5. Çocuğun ötüşüne uyanmadığını gören guguk kuşu, bu duruma nasıl tepki vermiştir?

6. Annesi çocuğun erken kalktığını görünce ne hissetmiştir. Bu duyguların ortaya çıkmasının sebebi nedir?

5. Etkinlik: Metinde geçen duygu belirten ifadeleri belirleyerek aşağıya yazınız. Bu ifadelere hangi duygunun hâkim olduğunu belirleyiniz.

Sınıf İçi Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	80 dk
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Uykucu (Öyküleyici Metin)
Kazanımlar	<p>1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri belirler.</p> <p>2. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>3. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.</p> <p>4. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>5. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>6. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>7. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p>
Süreç	<p>Öğrencilere EBA üzerinden uygulanan planda anlamadıkları bir yer olup olmadığı, sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışma için 5-10 dk süre ayrılmıştır.</p> <p>Öğrencilerin soruları yanıtlandıktan sonra öğrencilere metni anlayıp anlamadıkları sorulmuş, ardından metin bir öğrenciye özetletilmiştir. Diğer öğrencilere arkadaşlarının yaptığı özete eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, eklemek isteyen öğrencilere söz hakkı verilerek metnin tam olarak özetlenmesi sağlanmıştır.</p> <p>Özetleme çalışması bittikten sonra öğrencilere metnin başlığı ve içeriğinin uyumlu olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerden görüşlerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler görüşlerini açıkladıktan sonra metne yeni başlıklar önermeleri istenmiştir. Öğrencilerin görüş ve düşüncelerini rahatça açıklamaları için olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmuştur.</p> <p>Daha sonra öğrencilerden metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplamaları istenmiş, bu sorular yoluyla öğrencilerin metni daha iyi anlamaları, söz varlıklarını zenginleştirmeleri ve metindeki örtülü anlamların farkına varmaları</p>

	<p>sağlanmıştır. Etkinlik sırasında öğrencilere arkadaşlarının cevaplarını eleştirebilecekleri belirtilmiş, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri için uygun ortam sağlanmıştır.</p> <p>1. Çocuğun uykuya bu denli düşkün olması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu durumun sebebi ne olabilir?</p> <p>2. Çocuk guguk kuşu hakkında neler düşünmektedir? Metinden hareketle cevaplayınız.</p> <p>3. Guguk kuşu öttüğünde çocuk, "Kırların, dağın havasını alıp getiriyordu eve." demektedir. Bu cümlede anlatılmak istenen nedir? Açıklayınız.</p> <p>4. Metnin son bölümünde guguk kuşunun saatten çıkıp çocuğun yüreğinde öttüğü anlatılmaktadır. Bu bölümde anlatılmak istenen ne olabilir?</p> <p>5. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin ve kelime grubunun yerine başka hangi kelime ve kelime grupları yazılabilir? Tartışınız.</p> <p>a. "Hangisi yaşanmış, hangisi yaşanacak, birbirinden ayırmak <u>güçtü</u>."</p> <p>b. "Elleriyle gözlerini ovuşturdu. <u>Hemen</u> fırladı yatağından."</p> <p>c. "Bu değişikliğin ikisinin arasında bir <u>giz</u> olarak kalmasını <u>yeğledi</u>."</p> <p>d. "<u>Artık</u> uykuların <u>tutsağı</u> olmayacaktı."</p> <p>e. "Koştı, önden giden bir grup <u>öğrenci seline</u> karıştı..."</p> <p>6. Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Bu cümlelerde yer alan karşılaştırmaları belirleyiniz.</p> <p>a. Çocuk sevindi. Bugüne kadar yaşadığı sabahların en güzeli başlıyordu sanki.</p> <p>b. Daha kuvvetli ötmeye başladı.</p> <p>c. Evet, uyumak güzeldi. Ama böyle bir sabahta güne erken başlamak hepsinden daha güzeldi.</p> <p>7. Hikâyedeki çocuk kaç yaşında olabilir? Bunu nasıl anladınız?</p> <p>8. Bu metnin devamı nasıl getirilebilir? Sizce çocuk uyku sorununu tam olarak çözebilmiş midir? Kısaca defterinize yazınız.</p> <p>5 ve 6. sorular cevaplanırken cümleler öğretmen tarafından tahtaya yazılmıştır.</p> <p>Sorular cevaplandıktan sonra öğrencilerden metindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeleri istenmiş, bu etkinlik sırasında sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğrenciler söz hakkı alarak düşüncelerini ifade etmişler, ardından diğer öğrenciler arkadaşlarının öne sürdüğü cümleyi değerlendirmişlerdir ve cümlenin sebep-sonuç cümlesi olup olmadığı ve metnin içeriğiyle uyumu konusunda karar vermişlerdir.</p> <p>Öğrencilerden metindeki benzetmeleri belirlemeleri istenmiş, metindeki benzetmeler tahtaya, benzetmeyi tespit eden öğrenci tarafından yazılmıştır. Ardından benzetmelerdeki anlam ilgileri üzerine tartışılmış ve benzetmelerin metne katkısı değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazarın bu benzetmeleri kullanma sebebi üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır.</p> <p>Öğretmen, öğrencilerden metindeki olay örgüsünü belirlemelerini istemiştir. Öğrenciler ilk olaydan başlayarak metindeki olayları söylemeye ve bir taraftan da not almaya başlamışlardır. Öğrencilerin takıldığı yerlerde öğretmen yönlendirici sorularla öğrencilere yol göstermiş. Metindeki olay örgüsü ortaya</p>
--	--

	<p>çıkarıldıktan sonra bu olaylar gerçek ve kurgu olması bakımından tasnif edilmiştir.</p> <p>Öğrencilerden metnin konusunu, ana fikrini ve ana fikri destekleyen diğer düşünceleri belirlemeleri istenmiş, gönüllü öğrencilere söz hakkı verilmiştir. Söz hakkı alan öğrencilerin görüşleri diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmiş ve sınıfça bir sonuca varılmıştır. Öğrencilerin fikirleri sınıfça tartışıldıktan sonra kabul görenler fikri ifade eden öğrencinin kendisi tarafından tahtaya yazılmıştır. Etkinlik esnasında öğretmen yönlendirici sorularla süreci şekillendirmiş ve öğrencilerin konu dışına çıkmasına mani olmuştur. Öğrenciler fikirlerini ifade ettikten sonra bu sonuca nasıl vardıkları sorulmuş ve düşüncelerini gerekçelendirmeleri istenmiştir.</p>
--	---

Ek 15. Deney Grubu Ders Planı 8

Sınıf Dışı (EBA Üzerinden Uygulanan) Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	—
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı / türü	Sağ Elim (Bilgilendirici Metin)
Kazanımlar	<p>2. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>4. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>5. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p>
Süreç	<p>Bu plan öğrencilere EBA üzerinden uygulanmıştır.</p> <p>Öğrencileri metne hazırlamak, kendi hayatlarıyla ilişki kurmalarını ve ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur.</p> <p>1. Birinci sınıftaki halinizi hatırlıyor musunuz? Birinci sınıftan aklınızda kalanları kısaca yazınız.</p> <p>2. Birinci ve ikinci sınıfta unutamadığınız bir anınız var mı? Varsa kısaca yazınız.</p> <p>3. Birinci veya ikinci sınıfta iken öğretmeniniz sizi yazı yazmanız için tahtaya kaldırdığında nasıl yazacağınızı bilemediğiniz oldu mu? Bu durumda neler hissettiniz (1. Etkinlik)?</p> <p>Öğrenciler bu soruları cevapladıktan sonra hazırlanan video öğrencilere dinletilmiş/izletilmiştir. Dinleme/izleme sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri ve önemli gördükleri noktaları belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öncelikle metnin bağlamından hareketle tahmin etmeleri, daha sonra tahminlerinin doğruluğunu TDK Türkçe sözlükten veya genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından kontrol etmeleri istenmiştir (2. Etkinlik).</p> <p>Dinleme/izleme sırasında "İşte o ilk dersi unutmam olanaksız." cümlesinden sonra metin durdurulmuş ve öğrencilere yazarın o ilk dersi unutmamasının niçin</p>

	A) Tebeşire B) Aslana C) Pireye D) Öğretmene
	5. Yazarımızın öğretmeninin istediği cümleyi tahtaya yazamamasının sebebi aşağıdakilerden hangisidir?
	A) Sağ elinin hangi eli olduğunu unutması
	B) Yaz tatilinde harfleri unutmuş olması
	C) Öğretmeninin yazmasını istediği cümleyi duyamamış olması
	D) Hastalığının dikkatini toplamasına engel olması

1. Etkinlik: Aşağıdaki soruları videoyu izlemeden önce cevaplayınız.

1. Birinci sınıftaki halinizi hatırlıyor musunuz? Birinci sınıftan aklınızda kalanları kısaca yazınız.

2. Birinci ve ikinci sınıfta unutamadığınız bir anınız var mı? Varsa kısaca yazınız.

3. Birinci veya ikinci sınıfta iken öğretmeniniz sizi yazı yazmanız için tahtaya kaldırdığında nasıl yazacağınızı bilemediğiniz oldu mu? Bu durumda neler hissettiniz

2. Etkinlik: Aşağıya metinde önemli gördüğünüz bölümleri ve anlamını bilmediğiniz kelimeleri not ediniz. Ardından anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve tahminlerinizin doğruluğunu TDK Türkçe Sözlük'ten veya genel ağ üzerinden "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts" bağlantısından kontrol ediniz.

Metinde önemli gördüğüm noktalar

Anlamını bilmediğim kelimeler	Tahminim	Sözlük anlamı

3.etkinlik: "İşte o ilk dersi unutmam olanaksız." Bu bölümde videoyu durdurunuz. Yazarın o ilk dersi unutmasının olanaksız olmasının sebebi ne olabilir? Tahmin ediniz?

4. Etkinlik: Aşağıdaki soruları dinleyip izlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Yazar birinci sınıf öğretmenini neden hatırlayamamaktadır?

2. Yazar birinci sınıfın yazını nasıl geçirmiştir?

3. "**Cat pat** okumayı yazmayı sökmüştük ya, yeterdi bu ilk yıl için." cümlesinde **cat pat** ikilemesi cümleye nasıl bir anlam katmıştır? Açıklayınız. Bu ikilemenin yerine hangi kelime ve elime grupları kullanılabilir?

3. Yazara göre birinci sınıfın çok önemsenmemesinin sebebi nedir?

4. Öğretmeni yazardan tahtaya ne yazmasını istemiştir? Siz birinci sınıftan buna benzer cümleler hatırlıyor musunuz? Yazınız.

5. Yazar tahtaya çıktığında nasıl bir sorunla karşılaşmıştır? Sizin buna benzer bir şey yaşadığınız oldu mu?

6. Yazar öğretmenin söylediği cümleyi yazamayınca öğretmeninden nasıl bir tepki beklemiştir? Öğretmenin yazara yaklaşımı nasıl olmuştur?

7. Öğretmenin yazara yaklaşımı yazarda nasıl duygular oluşturmuştur

Sınıf İçi Ders Planı

Sınıf	6
Ders	Türkçe
Süre	80 dk
Temel dil becerisi	Dinleme
Metnin adı/ türü	Sağ Elim (Bilgilendirici Metin)
Kazanımlar	<ol style="list-style-type: none">1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri belirler.2. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar. Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.3. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.4. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.5. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.6. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.
Süreç	<p>Öğrencilere, kendilerine EBA üzerinde gönderilen ders planında anlamadıkları veya sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, bu çalışma için 5-10 dakika süre ayrılmıştır.</p> <p>Öğretmen öğrencilerden ders dışında dinledikleri/izledikleri metni özetlemelerini istenmiş, öncelikle gönüllü öğrencilere söz hakkı verilmiştir. İlk öğrenci özeti yaptıktan sonra diğer öğrencilerden en</p>

	<p>baştan özete başlamamaları istenmiştir. Arkadaşlarının değinmediği noktalara değinmeleri ve arkadaşlarının eksiklerini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmeleri için ortam oluşturulmuş, öğretmen eksik bölümlerin tamamlanması için yönlendirici sorular sormuştur.</p> <p>Özet çalışmasının ardından öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeleri ve metindeki örtülü anlamları daha iyi anlamaları için aşağıdaki sorular öğrencilere sorulmuştur. Etkinlik esnasında öğretmen mümkün olduğunca tüm öğrencilere söz hakkı vermeye çalışmış ve öğrencileri kendilerini rahatça ifade etmeleri için yüreklendirmiştir. Öğretmen öğrencilerin soruları yanlış cevaplaması durumunda yönlendirici sorularla öğrencilerin doğru cevabı bulmasına rehberlik etmiştir.</p> <p>Öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:</p> <ol style="list-style-type: none">1. "<u>Boş geçen ders saatleri</u> ve değişik, silik öğretmen yüzleri kalmış <u>belleğimde yalnızca.</u>" cümlesinde "boş geçen ders saatleri" tamlamasıyla anlatılmak istenen nedir? Bu cümlede "bellek ve yalnızca" kelimelerinin yerine başka hangi kelimeler kullanılabilir?2. "Çat pat okumayı yazmayı <u>sökmüştük</u> ya, yeterdi bu ilk yıl için." cümlesinde altı çizili kelimenin cümleye nasıl bir anlam kattığını açıklayınız.3. Yazarın, "Yeni öğretmenin sesi, karatahtanın dipsiz karanlığı ve boşluğu içinde sardı dört yanımı." cümlesinde ne anlatmak istediğini açıklayınız.4. Yazar, "Utancımın yerin dibine geçiyordum." sözünü hangi durumda kullanmıştır. Yazarın bu sözle anlatmak istediği ne olabilir?5. "O yıllardan <u>anımsayabildiğim</u> pek az şey arasında, yeni <u>öğretmenimizin</u> anlayış ve sevgi dolu yeni yüzü de var." cümlesinde altı çizili kelimelerin yerine başka hangi kelimelerin kullanılabileceğini belirleyiniz.6. Siz yazarın öğretmenin yerinde olsaydınız nasıl bir yaklaşım sergilerdiniz açıklayınız (1. Etkinlik). <p>Sorular cevaplandıktan sonra öğrencilerden metindeki sebep-</p>
--	--

	<p>sonuç cümlelerini tespit etmeleri istenmiş, öncelikle gönüllü öğrencilere söz hakkı verilmiştir. Öğrenci görüşünü ifade ettikten sonra sınıfa, arkadaşlarının ifade ettiği cümlenin sebep-sonuç cümlesi olup olmadığı ve metinden bu yargının çıkarılıp çıkarılamayacağı sorulmuştur. Öğrencilerin tartışarak karara varmaları sağlanmış, öğretmen gerekli durumlarda sürece müdahale ederek tartışmayı yönlendirmiştir. Öğrencilerin doğru ifade ettiği cümleler, cümleyi söyleyen öğrenci tarafından tahtaya yazılmış ve bütün öğrencilerin cümleleri görmesi sağlanmıştır.</p> <p>Öğretmen öğrencilere metinde abartılı ifadelerin olup olmadığını sormuş, öğrencilerin metinde geçen abartılı ifadeleri söylemeleri istenmiştir. Ardından yazarın neden bu abartılı ifadeyi kullandığı sorulmuş ve öğrencilerden cevaplama istenmiştir. Bunun için öğretmen tahtayı ikiye bölmüş, bir tarafa abartılı ifadeleri, diğer tarafa ise öğrencilerin ifadelerinden hareketle abartılı ifadenin kullanılma nedenini yazmıştır. Öğrencilere arkadaşlarının söylediklerine katkıda bulunabilecekleri, eleştirebilecekleri, gerekli durumlarda ekleme yapabilecekleri söylenmiş, öğrencilerin görüşlerini rahatça ifade etmeleri için uygun ortam sağlanmıştır.</p> <p>Abartılı ifadelerden sonra duygu belirten ifadeler üzerinde durulmuş, öğrencilerden metindeki duygu belirten ifadeleri belirlemeleri ve ifadede hangi duyguların ön plana çıktığını yazmaları istenmiştir. Bunun için öğrencilerden defterlerini açmaları ve sayfalarını ikiye bölmeleri istenmiştir. Öğrenciler bir tarafa duygu belirten ifadeleri, diğer tarafa ise ifadede ön plana çıkan duyguları yazmışlardır. Öğrencilere arkadaşları konuşurken onları dikkatlice dinlemeleri ve onların görüşlerinde katılmadıkları bir durum olduğunda bunu ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmen uygun şekilde tartışmayı ve etkinliği yönlendirerek duygu belirten ifadelerin belirlenmesini sağlamış, etkinliğin sonunda sınıfça belirlenen duygu belirten ifadeler ve ifadelerin içerdiği duygular bir öğrenci tarafından sınıfa okunmuştur.</p> <p>Bu etkinliğin ardından metnin türünü öğrencilere kavratmak için aşağıdaki sorular öğrencilere sorulmuştur:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Bu metni kim anlatıyor?
--	---

	<p>2. Bu metin kimi anlatıyor? Nereden anlıyorsunuz?</p> <p>3. Anlatılan olaylar hayal mi gerçek mi? Nereden anlıyorsunuz?</p> <p>Öğrencilerin verdiği cevaplara göre öğretmen yönlendirme yapar ve öğrencilerin metinde anlatılanların gerçekten yaşanmış olduğu, metindeki olayları anlatanın yazarın kendisi olduğu ve kendi ilkokul yıllarında yaşadığı bir olayı okurlarıyla paylaştığı sonucuna varmalarını sağlamıştır. Bu metnin türünün ne olabileceği sorulmuş, öğretmenin sorduğu yönlendirici sorularla öğrencilerin "anı" cevabına ulaşmaları sağlanmıştır.</p> <p>Bu etkinlikten sonra öğrencilerden metnin ana düşüncesinin ve yardımcı düşüncelerinin belirlenmesi istenmiştir. Öğrenciler söz hakkı olarak düşüncelerini gerekçesiyle birlikte ifade etmiş, ifade edilen düşünceler öğrenciler tarafından tartışılarak ana düşünce veya yardımcı düşünce olarak tasnif edilmiştir. Öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği bir ortam oluşturulmuş, öğretmen gerekli durumlarda öğrencileri yönlendirmiş ve rehberlik etmiştir. Öğretmen ifade edilen ana ve yardımcı düşünceleri tahtaya yazmış ve tüm sınıfın görmesini sağlamıştır.</p> <p>Dersin sonunda "Bugün ne öğrendik." sorusu sorulmuş, öğretmen bu etkinlik sırasında mümkün olduğunca tüm öğrencilere söz hakkı vermeye çalışmış ve bu etkinlikle ders bitirilmiştir.</p>
--	---

1. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. "Boş geçen ders saatleri ve değişik, silik öğretmen yüzleri kalmış belleğimde yalnızca." cümlesinde "boş geçen ders saatleri" tamlamasıyla anlatılmak istenen nedir? Bu cümlede "bellek ve yalnızca" kelimelerinin yerine başka hangi kelimeler kullanılabilir?

2. "Çat pat okumayı yazmayı sökmüştük ya, yeterdi bu ilk yıl için." cümlesinde altı çizili kelimenin cümleye nasıl bir anlam kattığını açıklayınız.

3. Yazarın, "Yeni öğretmenin sesi, karatahtanın dipsiz karanlığı ve boşluğu içinde sardı dört yanımı." cümlesinde ne anlatmak istediğini açıklayınız.

4. Yazar, "Utancımın yerin dibine geçiyordum." sözünü hangi durumda kullanmıştır. Yazarın bu sözle anlatmak istediği ne olabilir?

5. "O yıllardan anımsayabildiğim pek az şey arasında, yeni öğretmenimizin anlayış ve sevgi dolu yeni yüzü de var." cümlesinde altı çizili kelimelerin yerine başka hangi kelimelerin kullanılabileceğini belirleyiniz.

6. Siz yazarın öğretmenin yerinde olsaydınız nasıl bir yaklaşım sergilerdiniz? Açıklayınız.

Ek 16. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Ters yüz sınıf yöntemine göre işlenen Türkçe dersleri hoşunuza gitti mi?
 - a. Evetse neden?
 - b. Hayırsa neden?
2. Ters yüz sınıf yöntemine göre işlenen Türkçe derslerinden sonra Türkçe dersindeki başarınızda bir değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
3. Ters yüz sınıf yöntemine göre işlenen Türkçe derslerinden sonra derse olan bakış açınızda bir değişiklik oldu mu? Nasıl?
4. Ters yüz sınıf yöntemi kapsamında yapılan çalışmalardan sonra dinlediğinizi daha iyi anladığınızı düşünüyor musunuz? Nasıl?
5. Ters yüz sınıf yöntemine göre işlenen Türkçe dersleri okul dışındaki dinleme durumlarınızı nasıl etkiledi? Açıklayınız.

Ek 19. Deneysel Süreçte Yapılan Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar







ÖZ GEÇMİŞ

- Adı Soyadı : Mehmet Ali ÇALICI
- E-posta : mehmetaliclc@gmail.com
- Eğitim Durumu
- Yüksek Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi Programı (2017 - 2019)
- Lisans : Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği (2008 - 2012)
- İş Deneyimi (Türkçe Öğretmeni) :Elmalık Salim Delen Ortaokulu (2013 - 2018)
Armutlu Anadolu İmam Hatip Lisesi (2018 -)
- Makaleler : Aytan, Talat , Mehmet Ali Çalııcı , Ahmet Erdem.
2018. Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici
Metin Kahramanlarının Rol Model Olma
Durumları Üzerine Bir Araştırma. **Uluslararası
Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)**. c. 3. s. 2:
634-652. Doi: 10.21733/İbad.435151
- Aytan, Talat, Gökhan Güneş, Mehmet Ali Çalııcı.
2018. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Tweet Atma
Becerileri Üzerine Bir Araştırma. **Rumelide Dil Ve
Edebiyat Araştırmaları Dergisi**. s. 11: 42-58.
Doi: 10.29000/Rumelide.417465
- Bildiri : Aytan, Talat, Mehmet Ali Çalııcı, Ahmet Erdem.
2018. Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici
Metin Kahramanlarının Rol Model Olma
Durumları Üzerine Bir Araştırma. Uluslararası
Ders Kitapları Sempozyumu (DEKUS).

