



**ALMANYA’DA TÜRKÇE ÖĞRENEN TÜRK ÇOCUKLARINA
YÖNELİK HAZIRLANAN DİNLEME BECERİSİ
ETKİNLİK VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ**

İsa Çelebi

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İsa
Soyadı : Çelebi
Bölümü : Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Almanya’da Türkçe Öğrenen Türk Çocuklarına Yönelik Hazırlanan
Dinleme Becerisi Etkinlik ve Uygulama Örnekleri
İngilizce Adı : Examples of Listening Activities and Practices for Turkish Children
Learning Turkish in Germany

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İsa Çelebi

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

İsa ÇELEBİ tarafından hazırlanan ‘‘Almanya’da Türkçe Öğrenen Türk Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Dinleme Becerisi Etkinlik ve Uygulama Örnekleri ’’ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Nezir TEMUR

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/08/2020

Bu Tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde akademik olarak yapılan çalışmalara geçmiş yıllara nazaran ciddi bir ivme kazandırılmış; gün geçtikçe alt problem temelli araştırmalar sürece katkı sunmaya başlamıştır. Biz de uzun yıllar Almanya'daki Türk çocuklarına kısıtlı sürede öğrettiğimiz Türkçe derslerinde, süreç temelli öğretimde, dil ediniminin ilk basamağı olan dinleme becerisindeki eksiklikleri tespit ettik ve bu eksikliklerden yola çıkarak dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmaya karar verdik.

İki dilli eğitimin, ana diline ve kültürüne uzak, yabancı bir ülkede başlayan hayat ve bunun getirdiği sosyal çevre başta olmak üzere, ana dil problemini ortaya çıkaran koşullar ve dinleme etkinliklerinin ana dilini öğrenme sürecindeki problemlerin çözümüne belli oranda katkı sağladığı gözlenmiştir. Bu araştırmayla yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğretimine dinleme becerisi temelinde dinleme etkinlikleri ve uygulamalarıyla katkı sağlamayı ve literatüre yararlı bir çalışma kazandırmayı hedefledik.

Almanya'da uzun yıllar bulunmanın olumlu yönlerini kullanarak hazırlamaya çalıştığımız bu çalışma süresince bilgilerinden, akademik deneyimlerinden ve çalışmalarındaki yönteminden yararlandığım, danışman hocam Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmam esnasında görüşlerine başvurduğum, moral motivasyon desteği aldığım değerli meslektaşlarım Serpil Çakır, Asım Konuk ve Selenay Baloğlu'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam süresince göstermiş oldukları sabır ve anlayışla beni dâima destekleyen değerli eşim Ayşegül Çelebi'ye, evlatlarım Elif Deren ve Esma Derin'e sonsuz sevgilerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

**ALMANYA’DA TÜRKÇE ÖĞRENEN TÜRK ÇOCUKLARINA
YÖNELİK HAZIRLANAN DİNLEME BECERİSİ
ETKİNLİK VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

İsa Çelebi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2020

ÖZ

Araştırmanın amacı; Almanya’daki Türk çocuklarının dinleme eğitimindeki durumlarını tespit etmek, yapılacak dinleme eğitimi ve etkinliklerle dinleme becerilerini geliştirmek; yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dinleme eğitimine yönelik çalışma yapacaklara önerilerde bulunmaktır. Bu çalışmanın hedef kitlesini oluşturan öğrenciler Almanya’da yaşayan Türk çocuklarıdır. İki dilli öğrencilerin Türkçe temel dil becerilerindeki gelişim düzeyleri Türkiye’deki öğrencilere göre daha düşüktür. Bu çalışma ile uygun yöntem ve teknikler kullanılarak temel dil becerilerinden dinleme becerisinin, Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Almanya’daki Türk çocuklarının Türkçe derslerindeki dinleme etkinlikleri, bu etkinliklerde ne kadar başarılı oldukları, dinleme becerisindeki eksikliklerin tespiti yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dinleme eğitime katkı ve sonraki araştırmalara veri sağlayacaktır. Ön test son teste dayalı yarı deneysel modele göre yapılan bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Almanya’nın Karlsruhe Eğitim Ataşeliğine bağlı Philippsburg şehrinde Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılan 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören 40 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada kullanılan dinleme metinleri MEB Türkçe ders kitaplarından uzman görüşü alınarak seçilmiştir. Metinler seçilirken süreleri ve temaları göz önüne alınarak öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde belirlenmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada toplanan

verilerin bilgisayara aktarılmasında ve düzenlenmesinde “Excel 2013” ve verilerin istatistiksel analizinde “SPSS 23” (Statistics Package For Social Science) programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, Wilcoxon testi, Friedman testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ön test uygulamasından sonra öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmış deney grubundaki öğrencilere 6 hafta boyunca haftada 2’şer saat olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde dinleme eğitimi verilmiş; dinleme öncesi, sırası ve sonrasında dikkat etmeleri gereken hususlar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu eğitimler neticesinde öğrencilere her hafta bir metin dinlettirilmiş ve bu metinle ilgili soruların cevaplanması istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan derslerde değişikliğe gidilmemiş derslere önceden olduğu şekilde devam edilmiştir. Eğitim çalışmalarının sonrasında deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasındaki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasındaki artıştan belirgin derecede fazla olduğu gözlenmiştir. Elde ettiğimiz bu sonuç dinleme becerisine yönelik olarak verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve geliştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, dinleme, dinleme eğitimi, dinleme etkinlikleri.

Sayfa Adedi : 110

Danışman : Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu

**EXAMPLES OF LISTENING ACTIVITIES AND PRACTICES FOR
TURKISH CHILDREN LEARNING TURKISH IN GERMANY
(Master's Thesis)**

İsa Çelebi

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2020

ABSTRACT

The objective of this study is to determine the listening skills of Turkish children in Germany, to develop their listening skills with the listening education and activities and to make suggestions to those who studies teaching listening skills in Turkish education for Turkish children living abroad. The target of this study is the Turkish children living in Germany. Development level of the bilingual children in Turkish basic language skills is lower than that of the children in Turkey. The aim of the study is to develop listening skills from the basic language skills of the Turkish students living in Germany by using appropriate methods and techniques. The listening activities of the Turkish students in Germany in Turkish lessons, the success proportion in these activities, determination of the shortage in listening skills will make contribution to the listening education in Turkish lessons of the Turkish students living abroad and will supply data for further studies. This study organised by semi experimental model based on pretest-posttest was made with 40 students from 5th, 6th and 7th grades attending Turkish and Turkish Culture lessons in Philippsburg city in the region of Karlsruhe Educational Attache in 2018-2019 School Year. Listening texts were chosen from Turkish lesson books certified by Ministry of National Education by taking expert opinion. By choosing texts, duration and topic was given importance as to take students' attention. Excel 2013 was used to load and organise the data gathered in the study. SPSS (Statistics Package For Social Science) was used in statistical analysis of data. In analysing data, percentage, arithmetic mean, Wilcoxon test, Friedman test and Mann Whitney U test were applied. After pretest process, students were divided into two groups as

experiment group and control group. Students in experiment group were trained with listening activities for 6 weeks in Turkish and Turkish Culture lessons 2 hours a week. Students were given information about pre, peri, post points to take into consideration in listening activities. By means of this education, students listened a text every week and answered the questions about the text. The lessons of control group students stayed same as it was before. After the training activities, it was observed that the increase in the points of experiment group students is evidently higher than that of control group students. This result shows that the listening training affected positively and improved listening skills of the students.

Key words : Turkish teaching to Turkish student living in foreign countries, listening, listening education, listening activities.

Page Number : 110

Supervisor : Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4

BÖLÜM 2.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Temel Dil Becerileri.....	14
2.2. Dinleme.....	16
2.2.1. Dinlemenin Önemi	18
2.2.2. Dinleme Becerisi.....	23
2.2.3. Dinleme Eğitimi.....	26
2.2.4. Dinleme Tür ve Yöntemleri	33
2.2.5. Dinleme ve Tutum	39
2.2.6. Dinlemenin Diğer Dil Becerileri İle İlişkisi	40
2.2.6.1. Dinleme ve Konuşma.....	41
2.2.6.2. Dinleme ve Yazma	42
2.2.6.3. Dinleme ve Okuma	42
2.2.7. Dinleme ve Kelime Hazinesi.....	43
2.3. İlgili Araştırmalar	44
BÖLÜM 3.....	50
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Evren ve Örneklem.....	51
3.3. Verilerin Toplanması	54
3.4. Eğitim Çalışmaları.....	54
3.5. Verilerin Analizi	55
BÖLÜM 4.....	56
BULGULAR VE YORUMLAR.....	56
BÖLÜM 5.....	69
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69

5.1. Sonuçlar.....	69
5.2. Öneriler	71
KAYNAKLAR.....	74
EKLER.....	84

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 2. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 3. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 4. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı</i>	53
Tablo 5. <i>Normallik Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Wilcoxon Testi Değerleri</i>	58
Tablo 7. <i>Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Wilcoxon Testi Değerleri</i>	60
Tablo 8. <i>Wilcoxon Testi Sıralama Tablosu</i>	61
Tablo 9. <i>Wilcoxon Test İstatistiği Karar Tablosu</i>	61
Tablo 10. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Başarı Yüzdelerindeki Değişim</i>	62
Tablo 11. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Yüzdelerindeki Değişim</i>	63
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Testteki Başarı Yüzdeleri</i>	64
Tablo 13. <i>Wilcoxon Testi Etkinlikleri Sıralama Tablosu</i>	65
Tablo 14. <i>Etkinliklerdeki Başarı Yüzdesi</i>	66
Tablo 15. <i>Wilcoxon Test İstatistiği Etkinlikler Karar Tablosu</i>	67
Tablo 16. <i>Etkinliklerin 18 Sorudaki Ortalama Doğru Cevapları</i>	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Grafiği	59
<i>Şekil 2.</i> Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Grafiği	60
<i>Şekil 3.</i> Deney Grubu Ön Test ve Son Test Yüzdeleri	63
<i>Şekil 4.</i> Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Yüzdeleri	64
<i>Şekil 5.</i> Dinleme Becerisinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı	65
<i>Şekil 6.</i> Etkinliklerin Test Sonuçlarındaki Yüzde Artışı	67

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	: Aktaran
bk.	: Bakınız
dk.	: Dakika
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Öğrenci sayısı
sn	: Saniye
S	: Standart sapma
sd	: Serbestlik derecesi
vb	: ve benzeri
vd	: ve diğerleri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Ergin'e (1993, s. 7) göre dil, insanların anlaşmasını gerçekleştiren bir araç; kendi kuralları içinde varlığını sürdüren, gelişen canlı bir varlık; aynı zamanda da temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış milletlerin birlik ve bütünlüğünü sağlayan seslerden oluşan güçlü bir yapıdır.

Aksan'a göre dil, dünyaya gelişimizle birlikte hazır bir şekilde karşımıza çıkan sözlü ve yazılı olarak anlaşmamızı sağlayan; insana özgü, sihirli bir yapı bir düzendir (Aksan, 2009, s. 13). Sözlük anlamına bakıldığında da insanların duygu ve düşündüklerini aktarmak için kelime veya işaretlemelerle yaptıkları bir anlaşma olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2005, s. 56). Bu tanımlardan yola çıkarak dili; bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade ettiği, toplumun her alanıyla ilgisi bulunan topluma mâl olmuş doğal bir kurum olarak tarif edebiliriz.

Bir kişi, kurum veya toplumda görülen iki dil kullanma durumuna ise iki dillilik denir. Bireysel ve toplumsal iki dillilik olmak üzere ikiye ayrılır. Bireysel ile toplumsal iki dillilik, birbirinden ayrı kavramlardır ve farklı kaynaklardan meydana gelirler.

Bireysel iki dillilik, kişinin iki dilli olmasıdır. Dil kazanımı farklı sebeplerle iki dilli bir ortamda oluşan kişi veya iki dil bilen kimseler, iki dillidir. İki dillilik bireylerde, genellikle iki şekilde görülür: İki kültürlü ortamlarda yetişme ve bundan dolayı ihtiyaç olarak öğrenme. Toplumsal iki dillilik ise toplumun hayat akışı içerisinde din, göç, politik vb. sebeplerden dolayı, bir toplumun iki dilli olmasıdır (Karaağaç, 2011, s. 222).

Almanya’da geçmişte ve günümüzde Türk çocuklarının yaşamış olduğu toplumsal iki dillilik durumudur yani bu çocuklar iki kültür arasında yetişmekle birlikte daha çok Alman kültürüne maruz kalmaktadırlar. Çocuklar okulda ve arkadaş çevresinde Almanca, ailesinde ve akraba çevresinde de Türkçe konuşmaktadır. Yaşadığı ülkede maruz kaldığı dil olan Almancayı, aktif olarak kullanırken ana dili olmasına rağmen Türkçeyi bir ihtiyaç dili olarak öğrenmektedir. Dolayısıyla öğrendiği Türkçe günlük ihtiyaçlarını karşılamamanın ötesine geçememektedir. Arkadaş ve akraba ortamında dar kelime birikimiyle kendini Türkçe ifade etmekte zorlanan çocuklar genelde bu ortamlarda da Almanca konuşma yolunu seçmektedir. Bu yüzden çocuk bilinçli bir şekilde Türkçeye yönlendirilmezse gün geçtikçe ana dilinden uzaklaşacak bu da Almanya’da yaşayan yeni nesilde ana dil problemini ortaya çıkartacaktır. Birinci kuşakta Almanca konuşamama problemi varken, bu problem ikinci kuşakta aşılmış; ikinci kuşak hem ana dili Türkçeye hem de Almancaya hâkim olmuştur. Son kuşakta da bu durum tersine dönmüş, ana dil ikinci plana atılmış ve sorun hâline gelmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yurt dışındaki Türk çocuklarının, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde dinleme becerilerinin ne düzeyde olduğu, dinleme becerilerine yönelik kaygı ve tutumları, dinleme etkinliklerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesine ne ölçüde etkisi olduğu bu çalışmanın temelini ve problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Dinleme becerisi dil öğretiminde ve özellikle iki dillilere dil öğretiminde büyük öneme sahiptir. Araştırmanın amacı; Almanya’daki Türk çocuklarının dinleme becerisindeki durumlarını belirlemek, yapılacak etkinlik planlamaları uygulanarak, teknik ve yöntemlerle dinleme becerisinin nasıl geliştirilebileceğini tespit etmek, bunlardan yola çıkarak yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi noktasında etkili ve bilimsel güncel açılımlar sunmak, önerilerde bulunarak alana katkı sağlamaktır.

1.3. Alt Problemler

1. Dinleme etkinliklerinde vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ediliyor mu?
2. Dinleme sırasında bilinmeyen kelimelerin anlamı tahmin ediliyor mu?
3. Dinlediklerinin konusunu belirleyebiliyor mu?
4. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebiliyor mu?

5. Dinlediklerini özetleyebiliyor mu?
6. Dinleme becerisinde ne kadar başarılılar?
7. Dinleme becerisi etkinlikleri, öğrencilerin bu beceriyi geliştirmelerine katkı sağlıyor mu?

1.3.Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar ve çalışmalar gösteriyor ki dil öğretiminde dört temel dil becerisi birbiriyle ilişkili olarak ilerleme göstermektedir. Mesela okuma yazma becerisini, dinleme ise konuşma becerisini doğrudan etkilemektedir. Bir tarafın eksik veya zayıf kalması dil öğrenimini sekteye uğratabilmektedir. Bu yüzden temel dil becerilerinin birlikte öğretilmesini öngören bütünsellik ilkesinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Dinleme, doğum öncesinden başlayıp dil ediniminde kilit öneme sahip olmasına rağmen üzerinde pek durulmayan programlarda daha az yer verilen bir beceri olmuştur.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe dersi öğretim programlarında dinleme becerisi ile ilgili kazanım olarak neler hedeflendiği verilmiş fakat şimdiye kadar materyal çalışmaları hep eksik bırakılmış veya dinleme becerisine yönelik çalışmalara Türkçe ve Türk kültürü derslerinde yeterince yer verilmemiştir.

Dinleme işitmeden farklıdır. İstmeden de işitebiliriz fakat dinleme amaçlı bir şekilde gerçekleşir. İşitme dinleme sürecinin bir parçasıdır. Dinleme gelen uyarılardan anlam oluşturmayı gerektirir. Dinleme süreci birbirini tamamlayan algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Wolvin ve Coakley, 1985; Akt. Akyol, 2008, s. 2).

Bu çalışmanın hedef kitlesini oluşturan öğrenciler Almanya’da yaşayan Türk çocuklarıdır. İki dilli öğrencilerin Türkçe temel dil becerilerindeki gelişim düzeyleri Türkiye’deki öğrencilere göre daha düşüktür. Almanya’da yaşayan öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçeyi sadece dinleme yoluyla öğrenmektedir. Bu çalışma ile uygun yöntem ve teknikler kullanılarak temel dil becerilerinden dinleme becerisinin, Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ulusal Tez Merkezi’nde yapılan alan yazın taramalarında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bitirilmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Almanya’daki Türk çocuklarının Türkçe derslerindeki dinleme etkinlikleri, bu etkinliklerde ne kadar başarılı oldukları, dinleme

becerisindeki eksikliklerinin tespiti yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dinleme eğitimine katkı ve sonraki araştırmalara veri sağlayacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Almanya’da Türkçe dersi gören çocukların dinleme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı,
2. Araştırmacı tarafından oluşturulan testlerin öğrencilerin dinleme becerisini ölçer nitelikte olduğu,
3. Ön test ve son test uygulamaları ile deney grubuna verilen eğitimler esnasında öğrencilere dinletilen dinleme metinlerinin öğrencilerin tamamı tarafından işitilebildiği,
4. Öğrencilere uygulanan testlerdeki soruların öğrenciler tarafından okunup anlaşıldığı; varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Çalışma, temel dil becerilerinden olan dinleme becerisi ile sınırlıdır.
3. Haftada 2 saat işlenen 6 haftalık Türkçe dersi ile sınırlıdır.
4. Çalışma alanı Almanya’da Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılan 40 Türk öğrenci ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Dil: Temeli bilinmeyen zamanlarda atılan insanların anlaşmasını sağlayan; kendi kurallarıyla varlığını sürdüren, milletin ortak malı haline gelip onu birleştirip koruyan, seslerin bir araya gelmesiyle oluşan gizli bir anlaşmalar sistemidir (Ergin, 1993, s. 7).

İki Dillilik: Bir kişi, bir meslek veya toplumun tamamında görülen; bireysel ve toplumsal iki dillilik olmak üzere iki şekli olan iki dil kullanma durumudur. Bireyin iki dilli oluşuna bireysel iki dillilik, farklı nedenlerle toplumun iki dilli oluşuna da toplumsal iki dillilik denir (Karaağaç, 2011, s. 222).

Dinleme: Sözlü iletişimde etkin anlama ve cevap verme kabiliyetidir (Johnson,1951, s. 58).

İletişim: Duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılma sürecidir (Baltaş, 1994, s. 19).

Kaygı: Tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değeriendiremeye verilen duygusal tepki (Beck, 2011, s. 32).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal çerçeveye ve alan yazın taramasına yer verilmiştir.

Türklerin Almanya'ya Göçü

Kandemir'e (2010) göre yapılan birçok çalışma iç ve dış göçün nedenlerini ekonomik sebeplere odaklanarak ele almaktadır.

Girdiği iki büyük savaşta çok sayıda insan kaybeden Batı'nın tekrardan inşası için ihtiyaç duyduğu insan gücünü başlarda komşu ülkelerden karşıladığını belirten Yılmaz (2014) buralardan gelenler yetersiz kalınca doğudan ve güneyden toplu bir şekilde göçlerin başladığını ve Türkiye'de de olduğu gibi güçlü ve dinç insanların seçilerek çalışmak için götürüldüğünü ifade etmektedir.

İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı tahribatın ardından yeniden toparlanma sürecine giren Almanya, işçi ihtiyacını karşılamak için aralarında Türkiye'nin de bulunduğu İtalya, Portekiz, Yunanistan, İspanya, gibi Akdeniz ülkelerinden işçi alımına başlamıştır. Başlangıçta geçici süreli planlanan bu durum 1970'li yılların ortalarına kadar misafir işçilerin ailelerinin de ülkeye gelmesiyle beraber bir göç patlaması şekline bürünmüştür. Almanya'ya 1950'li yıllarda başlayan Türk işçi göçü ilk başlarda hiçbir anlaşmaya bağlanmamıştır. İlk zamanlarda küçük gruplar hâlinde gidenler daha çok iş adamları vasıtasıyla mesleki bilgi ve becerilerini artırmak için ismen davet edilmişlerdir (Abadan Unat, 2007, s. 2).

Birçok kesim tarafından bu zamanlar görmezden gelinerek göçün başlangıcı Almanya ile 30 Eylül 1961 tarihinde imzalanan İşgücü Anlaşması olarak kabul edilir. Federal Almanya ve

Türkiye arasında imzalanan bu anlaşma ile Almanya'nın iş gücü gereksinimini karşılamakla birlikte Türkiye'deki işsizliği azaltmak için iş gücü fazlasını Almanya'ya göndererek ihtiyaç duyulan dövizin Türkiye'ye gelmesini sağlamak, diğer yandan istihdam edilen işçilerin, yurda geri döndüklerinde oralarda edindikleri bilgi ve tecrübelerle ülkenin ekonomik olarak kalkınmasına fayda sağlamaları amaçlanmıştır (Koçtürk, 2008).

Almanya'ya gerçekleştirilen işçi göçlerinde prensip olarak işçiler iki yıl çalıştıktan sonra yeni işçilerle değiştirilerek; geldikleri ülkeye geri dönecekti. Ancak işverenler, bu zaman zarfında belirli düzeyde Almanca öğrenen teknik bilgi ve beceri kazanan bu işçileri kaybetmek istemediğinden bu sistem düşünüldüğü gibi uygulanamamış ve “misafir işçi” kavramı tam olarak benimsenememiştir. Böylelikle misafir işçiler artık kalıcı işçi haline gelmiştir (Aktürk, 2015, s. 60).

Almanya'ya başlangıçta geçici olarak gelen ve bir zaman sonra geri dönme planları yapan ilk nesil, şartların değişmesiyle birlikte Türkiye'den eş ve çocuklarını getirmişlerdir. Daha sonra bu durum akraba, komşu, tanıdık şeklinde ilerleyerek devam etmiştir. Şuan Almanya'da yaşayan en kalabalık yabancı topluluğu olarak Türkler gösterilmektedir. İlk nesildeki geri dönme hayali hiçbir zaman sönmemiş bu hayal ikinci üçüncü nesilde de devam etmiştir. Zaman zaman geri dönüşler olmakla birlikte gerek Almanya'nın yaşam koşullarının rahatlığı gerekse yaşayanların akraba çoğunluğunun burada olması, çocukların okul kaygısı vb. sebeplerle geri dönüşler hayalden öteye geçmemektedir. İlk nesille gelip emekli olanlar dahi Almanya'yla ilişkilerini kesip Türkiye'ye dönememişler onun yerine yılı ikiye bölüp bir bölümünü Türkiye'de geçirip bir bölümünü de Almanya'da sürdürmeye devam etmişlerdir. Yine temel sebep akrabalık bağıdır, bu kişilerin çocuklarının ve torunlarının yaşamlarını hâlen burada sürdürmekte olması bunun göstergesidir.

Ana Dilinin Eğitimdeki Önemi

Almanya ile imzalanan 1961 yılındaki anlaşma ışığında hem kendilerinin hem de çocuklarının iyi bir hayat sürmesini isteyen Türk vatandaşları, Almanya'ya göçle birlikte dilsel ve kültürel bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Toplumla uyumlu bir şekilde anlaşabilmek için kullanılan ortak dilin iyi bir şekilde öğrenilmesi gerekir. Yaşadığı ülkenin dilini iyi bir şekilde bilmek toplum uyumu açısından çok önemlidir. Almanya'da yaşayan Türk vatandaşları, çocuklarının sosyal çevreleriyle kopukluk yaşamaması, iyi bir eğitim alması için Almancalarının çok iyi olmasını istemektedir. Bundan dolayı birçok kişi aile ortamında bile Türkçenin yanı sıra Almanca konuşmaktadır. Hatta bazı aileler sadece Almanca konuşmayı tercih etmektedir. Fakat insanların ana dillerini çok iyi bilmesi, sanıldığı gibi

Almanca öğrenmelerine engel teşkil etmemekte, tam tersine Almancayı daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.

Günümüzde göçmenlerin ana dili ve kültürel kimliklerinin korunması, yaşamsal düzenlemeler açısından önemlidir. Ana dili ve kültürün muhafaza edilmesi, değişik kültürler, diller ve gelenekler aracılığıyla yeni oluşumlara katkı sağlayacağı gibi, güvenli bir çevrenin sürekliliği için de ayrı bir öneme sahiptir. Skutnabb-Kangas ile Toukomaa isimli iki araştırmacı, ana dildeki dil kazanım düzeyi ile ikinci dildeki dil kazanım düzeyinin birlikte ilerlediğini ispatlamışlardır (İleri, 2008).

Toukomaa'nın İsveç'te 700 Finli göçmen çocuğu üzerinde yaptığı araştırma, iki dillilik ve okul başarısı arasındaki bağı ortaya koymaktadır. Finli bir grup öğrenci okulda haftada 2 saat Fince dersi görmekte ya da hiç görmemektedir. Bu öğrenciler, IQ testlerinde birbirine yakın zekâyâ sahip oldukları tespit edilmesine rağmen gerek Fince gerekse İsveç dilini öğrenmede ortalama başarının altındadırlar. Sadece İsveç dil dersi ve diğer dersleri Fince gören diğer grup öğrenci ise her iki dilde de ortalama başarıya çok yakın bir başarı elde etmişlerdir. Birinci grubun yabancı dil dersindeki başarısızlığı diğer derslerde de kötü notlarla kendini göstermektedir (Tokdemir, 2000, s. 521).

Ana dilin önemi, ana dilde öğrenilenlerin diğer dilde öğrenilenlere fayda sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuş olsa da Almanya'da yaşayan Türkler arasında genel kanı, çocukların Türkçe öğrendiklerinde veya evde Türkçe konuştuklarında Almancalarının olumsuz yönde etkileneceği ve bunun da diğer derslerine etkisinin olumsuz olacağı yönündedir. Bu kanının Alman öğretmenlerinin tutumuyla şekillendiği düşünülmektedir. Buradan hareketle anaokuluna başlayana kadar çocuklarıyla Türkçe iletişim kurmayı tercih eden veliler eğitim hayatı başlayınca anaokulundan itibaren çocuğuyla Almanca iletişim kurmayı tercih etmektedir. Bu tutumu sergilerken bir yandan da ilkokuldan itibaren çocuğunun İngilizce, Fransızca gibi dünyada çok konuşulan diğer dilleri öğrenmesi için de ayrı bir çaba sarf etmektedir.

Türkçe Öğretmeni olarak gözlemlediklerimiz de dil eğitiminde ana dilin önemini ortaya koyan sonuçlarla aynı doğrultudadır. Derse girilen farklı okul türlerinde başarılı okullar diye tabir edilen okullarda öğrenim gören Türk çocuklarının diğer okul türlerindeki Türk çocuklarına göre ana dillerine daha çok hâkim oldukları görülmektedir. Burada asıl sorumluluk veliye düşmektedir. Onların bilinçlendirilmesi hususunda konsolosluklara bağlı

eğitim ataşelikleri ve ataşeliklere bağlı olarak görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenleri, çalışmalarını sürdürmektedir.

İki Dillilik

Araştırmamızın örneklemini oluşturan Almanya’da doğup büyüyen çocuklarımız iki dilli ortamda yetişmektedir. Aileden aldıkları ana dil eğitimi ile yaşamış oldukları ülkenin dili olan Almancayı birlikte öğrenmekte ve farklı durumlarda iki farklı dilde de iletişim kurmak zorunda kalabilmektedirler. Şu an burada doğup büyüyen ve yaşamını burada devam ettiren çocuklarımız için ikinci dil olarak öğrendikleri Almanca baskın dil hâline gelmiş durumdadır.

İki dillilik, günümüzde özellikle dil bilim başta olmak üzere eğitim bilimlerinin birçok sahasının ana çalışmalarından birini oluşturmaktadır. İki dillilik bir kişinin iki ayrı dili aynı seviyede konuşabilmesi ve her iki dilde de karşısındakiyle anlaşabilmesidir (İnce, 2011, s. 38).

Ellis’e (1991) göre insanların ikinci bir dili nasıl öğrendikleri üzerine yapılan çalışmalar çok yenidir ve bunun yakın zamanda ortaya çıkması da bir rastlantıdan ibaret olmayabilir. İnsanların birbiriyle olan iletişiminin kendi çevrelerinden çıkıp toplumların ötesinde bir seviyeye ulaşması dünyanın küresel bir köye dönüşmesini sağlamaktadır.

Gass ve Selinker (2008) ikinci bir dil kazanımını, ana dilin öğrenilmesinden sonra farklı bir dil öğrenilmesi için geçen zaman olarak ifade etmektedir.

Tokdemir (1997) ikinci dil kazanımını kendiliğinden gerçekleşen ve yönlendirme yöntemiyle gerçekleşen ikinci dil kazanımı olarak iki farklı şekilde ele almaktadır. Tokdemir, herhangi bir yönlendirme olmadan gerçekleşen ikinci dil kazanımının; araç, gereç veya öğretmen olmaksızın mevcut çevrede öğrenildiğini, yönlendirme yoluyla olanın ise öğretmen, ders araç gereçleri gibi unsurların yardımıyla gerçekleştiğini belirtmektedir.

Coşkun (2009) farklı kültürlerden insanların birlikte yaşamaya başlamasıyla birlikte dünyada iki dilli toplulukların sayısının arttığına, bu nedenle iki dilliliğin son yüzyılın en önemli sosyal sorunlarından biri olduğuna dikkat çekmektedir.

İmer (1990) iki dilliliğin hem bireysel hem toplumsal nitelikli olabilmesini, bundan dolayı da birey ve toplumla ilgilenen bilim dallarının bu konuyla ilgili ortak bir yaklaşımda olması gerektiğini söylemektedir.

Karaağaç (2011) bireysel iki dillilikle toplumsal iki dilliliğin, ayrı kavramlar olduğunu ve farklı kaynaklardan çıktığını vurgulamaktadır. Bireysel iki dilliliğin, bir bireyin hayat akışına; toplumsal iki dilliliğin ise, toplumun hayat akışına göre farklı nedenlerden meydana geldiğini belirtmektedir.

Baker'a (2001) göre, iki dillilik ve çok dillilik kişiye has ele alınabilir. Mesela; iki dilli olup olunmadığı üzerine yapılan tartışmalar, bireysel tek dillilik ve iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların da düşünce sistemine de etki etmektedir.

Güzel (2014) iki dilliği; bireyin yaşadığı yabancı bir ülkenin toplum hayatının herhangi bir aşamasında ana dilinden farklı ikinci bir dil olan toplum dilini mükemmel bir şekilde bilip kullanması; bununla birlikte kendi ana dili ve kültürünü de yeterince bilmesi ve hayata geçirmesi, olarak aktarmaktadır. Bunu göz önünde bulundurup aynı zamanda doğmuş iki çocuğu tek ve iki dilli olmaları bakımından karşılaştırsak; tek dilli çocuk sadece bir dile vâkıf olurken, iki dilli çocuksa iki dile de toplumsal hayata uygun olacak kadar vâkıftır. İki dillilik, toplumların birbirini anlamamaktan dolayı oluşabilecek sorunları ortadan kaldırdığı için de ayrı bir önem arz etmektedir.

Bloomfield'in (1933) iki dilliliğin tanımlanmasındaki kriteri, her iki dilin de iyi derecede kullanılabilmesidir. Diebold da (1961), bu kavramı izah ederken ölçüt olarak her iki dilin birbiri ile iletişim hâlinde olmasını almıştır.

Mackey (1968) iki dilliliği, bireye ait olarak nitelendirdikten sonra; derece, işlev, değişiklik ve karışma olarak dört şekilde değerlendirmektedir. Derece, kişinin dillerdeki yeterlilikleriyle; işlev, konuşmalarının derecesiyle; değişiklik, bireysel dil değişikliklerinin nitelikleriyle; karışma ise her iki dilin ne kadar ayrı tutulup birleştirdiği ile ilgilidir.

Yılmaz (2014) dünyaya gelen bütün çocukların, ilk olarak edindiği dilin ana dili olmasına rağmen ülkelerinden farklı nedenlerle ayrı kalmaları neticesinde, bulundukları ülkede birden fazla dilin kullanılması ve toplumsal yaşamın getirdiği ihtiyaçlar gibi sebeplerden dolayı birden fazla dili edinmek zorunda kaldığını; bu kişilere iki dilli; bu durumu da iki dillilik denildiğini söylemektedir.

Tokdemir (1997) iki dilliliği, her iki dilin doğuştan itibaren öğrenilmesi ve iki dilde de ana dili performansının gösterilmesi olarak açıklamıştır.

Çocukluk döneminin bilhassa ilk dönemlerinde çocukların dilsel ve zihinsel becerileri gelişip değişmeye çok açıktır. Özellikle bu dönemde ana dili, yaşadığı toplumun

çoğunluğunun konuştuğu dilden farklı olan çocuklara verilecek eğitim toplumun gelişimi açısından büyük öneme sahiptir.

Kara ve Armağan'a (2015) göre din, politika, aile vb. nedenler iki dilli kişileri yeni kültür arayışına sokmuştur. Fakat bu bireyler gerek aile gerekse kendi kültürlerinin etkisiyle her iki kültür yapısının kazanımından mahrum bırakılmaktadır. Dil konusundaki bu ön yargılı yaklaşım bireyin yeni kültürleri tanımasını; yeni fikirler edinmesini engellemektedir. Doğru bir biçimde yapılan iki dillilik öğrenimi bireye yeni ufuklar açabilir; bireyin farklı kültürlerle ön yargısız yaklaşmasını sağlayabilir.

Yukarıda verilen örneklerden hareketle iki dillilikle ilgili çalışmalar yürüten dil uzmanları, iki dillilik kavramını farklı bakış açılarına göre yorumlamalarına rağmen benzer tanımlar ortaya koymaktadır. Çocuğun ana dili ile yaşadığı toplumun dilini aynı anda öğrenmesi ve birlikte işlevselliğini koruyabilmesi iki dillilik olarak tanımlanmaktadır.

Almanya'da dünyaya gelen bir Türk çocuğu ana dili olan Türkçe ile birlikte yaşadığı ülkenin dili olan Almancayı aynı anda öğrenmeye başlamaktadır. Belirli bir yaşa kadar aynı düzeyde götürdüğü bu iki dil zamanla yerini Almancaya bırakmaktadır. Bilinçli bir şekilde ana dilini öğrenen ve koruyan bireyler iş ve sosyal yaşamında bunu büyük bir avantaja çevirebilmektedir. Almanya'da Türk nüfusunun çok olması ve yıllardır burada yaşamasına rağmen Almanca iletişim problemi yaşayan Türklerin bulunması iş yerlerinde Türk personel bulundurma gereksinimini de doğurmaktadır. Bazı iş yerlerinin ve işletmelerin ana diline hâkim olan Türklere öncelik tanıdıkları da gözlemlenmektedir.

Yurt Dışında Türkçe Öğretimi

Türkçe yayıldığı coğrafyaya baktığımızda dünyada en yaygın olan diller arasında yer almaktadır. Şu an dünyanın hemen her ülkesinde Türk nüfusuna rastlamak mümkündür. Devletimiz yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının ülkesi ve kültürü ile bağlarını koparmamaları için dil öğretimi adına farklı adımlar atmış ve uygulamaya koymuştur. Türk nüfusunun yoğunluğuna ve ikili anlaşmalara göre kimi ülkelere Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni görevlendirmiş. Kimi ülkelere enstitüler açmış kimi yerlerde de devlete bağlı kurum ve kuruluşlarca hizmet vermeye çalışmıştır. Araştırma bölgemiz olan Almanya'ya MEB tarafından öğretmen görevlendirmesi yapılmaktadır. Berlin Eğitim Müşavirliği'nden edinilen bilgiye göre Almanya'da hâlen yaklaşık 500 Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni 30 bin civarı Türk öğrenciye ders vermektedir.

Aksan (2004) göre; ana dili, ilk başta anne ve yakın akrabalarından sonrasında da ilişkiye girilen ortamlardan edinilen, insanın bilinçaltına kadar inen ve toplumun güçlü bağlarının oluşmasını sağlayan unsurdur.

Ana dili, insanları birbirine kenetleyen, oluşturdukları toplumu sıradan bir yığın olmaktan çıkartıp ulusallaştıran en önemli etkenlerin başında gelir. Çocuğun dil bakımından oluşum ve gelişiminde ananın etkisi çok fazla olduğundan, dil bilimciler ana dili kavramını açıklamak için önce ana sözcüğünden yola çıkmışlardır. Çocuk dilini anasınınkiyle özdeşleştirerek geliştirir. Dile özgü algıladığı sesler vurgulama ve tonlamalar ananın konuşmasından gelir. Bunlar dilsel edimlere dönüşerek çocuğun bilinçaltına yerleşmeye başlar. Böylece anadilin altyapısı oluşur. Bilinçaltında kurulan bu dilsel altyapı, hayat boyu kolay kolay değişmez (Özdemir, 1983, s. 19-20).

Clark'a (2003) göre, ana dili çocuğun öğrendiği ilk dildir. Çünkü dil öğreniminin başlangıç noktası anne karnıdır. Çocuk daha anne karnındayken annesinin sesini duymaya başlayıp bu seslere tepkiler vererek dil ile olan etkileşimine daha dünyaya gelmeden anne karnında başlamış olmaktadır.

Ana dili eğitiminin, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsadığını belirten Güneşli'ye (2007) göre, bu dört temel dil becerisinin birbirini bütünleyen ve birbirinden ayrı düşünülemeyen bir ilişki içerisinde olduğu düşünülmektedir. Ana dili eğitimi, dil bilgisi, sözcük ve yazım çalışmaları gibi farklı alanlardan beslenerek eğitimin çeşitli safhalarında sürmektedir.

Demir ve Yapıcı (2007) ana dili eğitimi ve öğretimini, dil becerisi açısından belli bir sıralama izlemesi gerektiği için kendi kendine devam eden eğitim-öğretim esnasında gerçekleştirilen iyileştirme girişimi diye tanımlamaktadır.

Kara'ya (2004) göre, yaşayan dillerin öğretimi; ana dilini, yani yaşadığı çevrenin dilini kademeli bir şekilde edinen çocuğun davranışlarıyla bir yabancı dili öğrenmeye yönelik öğrencinin davranışları arasında tam bir karşıtlık olmakla birlikte bazı benzerlikler de bulunmaktadır.

Şavlı ve Kalafat'a (2014) göre bir dili öğrenmek, o dilin yapısal özelliklerinin ve anlamsal kurallarının öğrenilmesiyle gerçekleşir. Böylelikle çocuk kendi dilinde cümlelerin öğeleriyle cümle kurmayı öğrenir. Bunu öğrendikten sonra yeni bir dil öğrenmeye başladığında o dilin işlevlerini öğrenmek onun için daha basittir.

“Çocuğun ana dilinin gelişmişlik düzeyi, onun ikinci dil gelişiminin güçlü bir belirleyicisidir. Kendi ana dillerinde sağlam bir temel ile gelen çocuklar okul dilindeki okuryazarlık becerilerini güçlü bir şekilde geliştirir. Ebeveynler ve diğer bakıcılar (örneğin; dede ve büyükanne) çocuklarıyla zaman geçirebildikleri zaman ve hikâye anlattıklarında ya da onların ana dili kelime ve kavramlarını geliştirecek bir şekilde onlarla bu konuları tartıştıklarında, çocuklar okula okul dillerini öğrenebilmek için iyi hazırlanmış bir şekilde gelir ve eğitimsel yönden başarılı olur.” (Cummins, 2001, s. 16-17).

Yılmaz (2014) yurt dışında artık üçüncü kuşağa ulaşan Türklerin, ana dillerini yaşadıkları toplumun diliyle birlikte yeterince öğrenmek zorunda olduklarını ifade etmektedir. Bundan dolayı Türkiye’nin Avrupa’da yaşayan vatandaşlarının ana dillerini yeterli dereceye ulaştırmaları adına gereken eğitim koşullarını gerçekleştirmesi önem arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı’nın 2009-2010 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlamasıyla farklı bir yaklaşım getirilmiştir.

Almanya’ya 1960’lı yıllarda başlayan Türk göçüyle birlikte Türkçe ana dili sorunu da ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda Türkiye ikili anlaşmalar gereğince 1970’li yıllardan itibaren Almanya’ya Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi için öğretmen görevlendirmeye başlamıştır. Almanya, var olan Türk nüfusuna bağlı olarak Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenin en çok görevlendirildiği ülke olma özelliğine sahiptir. Görevlendirilen öğretmenler farklı branşlarda olmakla birlikte ortak müfredat çerçevesinde Türkçe dersi okutulmaktadır. Almanya’ya sınıf öğretmeni, Almanca öğretmeni, Türkçe ve edebiyat öğretmenleri Türkçe ve Türk kültürü öğretimi için görevlendirilmekte, görevlendirmeye ön koşul olarak öğretmenlerden Almanca dil belgesi istenmektedir. Son zamanlarda yeteri kadar Almanca dil belgesine sahip öğretmen bulunamadığı için İngilizce öğretmenleri de Almanya’ya Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi misyonuyla görevlendirilmektedir. Ayrıca az sayıda da olsa rehberlik, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri de kendi branşlarında görevlendirilmektedir.

Dersler eyaletlere göre küçük farklılıklar gösterse de genel itibarıyla aynı çizgide Millî Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu müfredat çerçevesinde işlenmektedir. Genelde haftada iki saat olan dersler bazı durumlarda bir bazen de üç veya dört saat olarak planlanabilmektedir.

Dersler öğleden önce veya öğleden sonra ders bitiminde işlenmektedir. Öğleden önce olan dersler Hristiyanlık din dersine paralel olarak işlenmekte; öğleden sonraki dersler de okul derslerinin bitimiyle başlamaktadır. Son zamanlarda okul idaresi Hristiyanlık din dersine

paralel olarak İslam din dersi getirmiş bu yüzden Türkçe dersleri öğleden sonraya kaymaya başlamıştır. Bu durum öğrenci sayısında bir nebze de olsa azalmaya sebep olmuştur.

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri okul derslerinin başlamasıyla birlikte okul idaresi ve Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni tarafından planlanmakta ve okul idaresinin göstermiş olduğu sınıflarda işlenmektedir. Bir öğretmen ortalama dört okula gitmekte bu sayı duruma göre altı yedi okula çıkabilmektedir. Ders başvuruları ailelere gönderilen başvuru formuyla sağlanmaktadır.

Dersler genelde aynı sınıf seviyesinde yapılmak üzere planlansa da bazen farklı sınıf gruplarının aynı sınıfta ders görmesi söz konusu olmaktadır. Bu durum hem öğrenci hem öğretmen açısından seviye ve yeterlilik farklılıkları gibi çeşitli problemleri beraberinde getirmektedir.

Almanya’da dünyaya gelen bir çocuğun evde belirli bir yaşa kadar sadece aile ve yakın çevrede konuşulan Türkçe ile ana dilini öğrendiğini göz önünde bulundurduğumuzda Türkçe dersleri ana dilin korunması ve geliştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Öte yandan Türkçe derslerinin zorunlu olmayışı alınan notun karneyi etkilememesi ve ailelerin ana dile yeteri kadar önem vermemesi gibi bazı durumlar da dil öğrenimi konusundaki motivasyonu olumsuz etkilemektedir.

Ana dilinde öğrenilenlerin diğer dilde öğrenilenlere fayda sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya konduğu gerçeği göz önüne alınarak yurt dışında yaşayan öğrencilerin, Türkçeyi iyi kavramaları, yaşadıkları ülkenin dilini de iyi kavramaları anlamına gelecektir. Bu yüzden her iki dilde de başarılı olmak için Türkçe ana dili ve kültürü dersleri büyük önem arz etmektedir. Hem Almancayı iyi öğrenmiş hem de ana diline ve kültürüne hâkim bir gencin Türkiye’ye geri dönüş yaptığında, sosyal hayatta ve iş hayatında büyük avantaj sahibi olabileceği görülmektedir.

2.1. Temel Dil Becerileri

Sözlükteki anlamında dil, “insanların duygu ve düşüncelerini anlatmak için kelimelerle veya işaretlemelerle yaptıkları anlaşma, diğer kişilerle iletişimi sağlayan ortam” biçimindedir (TDK, 2005, s. 56). İnsanların sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve birbirleriyle anlaşabilmeleri için konuştukları dile hâkim olmaları bunun için de dilin temel becerilerini iyi kavramış olmaları gerekmektedir.

Çotuksöken (2002, s. 34) ise dili insanların bir arada yaşamalarından meydana gelen topluma karşılık gelen diye ifade etmiştir. Aksan’a göre dil, dünyaya gelmemizle beraber hazır olarak bulduğumuz sözlü ve yazılı bir şekilde birbirimizi anlamamızı sağlayan; insana ait, büyüü bir yapıdır (Aksan, 2009, s. 13).

Sever (2011) bireyin ve toplumun hayatında dilin yerini şu şekilde aktarmaktadır:

. Dil anlamayla birlikte anlatmayı da sağlayan bir unsurdur.

. Düşünceyi meydana getiren bir düşünme aracıdır.

. Dil, ulusu oluşturan en etkili unsurdur.

Dil, bir milletin ve insanlığın geçmişten getirdiği kültür birikimini aktaran en güçlü araçtır. Sosyal bir varlık olan bireyin toplum içinde yer edinip toplumda uyum içinde hayatını sürdürebilmesi için dilini en etkili şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Ayrıca aynı dili konuşmak, millî bilincin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Dil, bu bilincin meydana gelmesine katkı sağladığı gibi oluşturulan kültürün diğer nesillere ulaşmasında da önemli bir role sahiptir. Dilin birey ve toplum hayatındaki rolü düşünüldüğünde dil öğretimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Karakuş’a (2002) göre dil; doğru, tam ve yaygın bir şekilde öğretilmelidir. Ana dil öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin amacı, anlama ve anlatmaya yöneliktir. Dinlemeyle okuma, anlama için; yazmayla konuşma da anlatma için ayrı öneme sahiptir. Ana dil öğretiminde bu dört temel dil becerisinden birinin göz ardı edilmesi dilin etkili bir şekilde kullanılmamasına neden olacaktır. Ana dil öğretiminde bu göz önünde bulundurularak dilin etkili ve doğru kullanabilmesi için bu becerilerin hepsine eşit şekilde yer verilmelidir.

Doğan (2011, s. 1) ilköğretimi bitiren bir çocuğun dinlediğini ve okuduğunu eksiksiz olarak anlayacak; duygu, fikir ve isteklerini sözlü ve yazılı olarak anlatacak seviyede Türkçeyi öğrenip kullanıyor olması gerektiğini dile getirmektedir. Ana dil eğitiminin temel amacı bireylere temel dil becerilerini kazandırıp geliştirmelerini sağlamak; bunun sonucunda da bireylerin okuduğunu, dinlediğini, izlediğini, doğru ve eksiksiz anlayıp duygu ve düşüncelerini düzgün bir biçimde ifade etmelerini sağlamaktır. Dinlemeyle başlayan ilk kelime hazinesi ilerleyen zamanda okuma ve izlemeyle genişleyecektir. Zengin bir kelime hazinesine sahip birey duygu ve düşüncelerini anlatmak istediği şekliyle doğru olarak ifade

edebilecektir. Türkçe öğretim programlarında belirtilen amaç da öğrencilerin temel dinleme becerilerini geliştirerek Türkçeyi etkili ve doğru bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır.

2.2. Dinleme

Temel dil becerilerinin başlangıcını oluşturan dinlemeyle ilgili genel görüşler birbirine benzerlik göstermektedir. Yapılan tanımlar ve yorumlardan yola çıktığımızda bireyin dil eğitiminin sağlam temellere oturtulabilmesi için dinlemenin ne kadar önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Johnson'a (1951, s. 58) göre dinleme, sözlü iletişimde iyi bir şekilde anlama ve cevap verme becerisidir. Dinlemeyi, Hampleman (1958, s. 49) konuşulan kelimelere dikkat ederek seslerden ziyade konuşulanı anlamak; Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols (1983) işitip anladığı bilgileri daha önce öğrendikleriyle birleştirip gerektiğinde cevap vermeyi de içinde barındıran aktif bir süreç; Rost (1994, s. 1) çevremizde sürekli olup biteni anlamlı hâle getirmek için kullandığımız bir dil becerisi; Ergin ve Birol (2000, s. 115) seslerin farkına vararak belli işitsel işaretlerin hatırlanmasıyla devam eden ve anlamlı hale getirilmesiyle de son bulan psikolojik bir süreç olarak tarif etmektedir.

Özbay'a (2005, s. 9) göre dinlemeyle, okula başlayana kadarki tek anlama becerisi olarak karşılaşmaktayız. Çocuk, okula gidip okuma yazmayı öğrenene kadar öğrendiği bilgilerin çoğunu dinlemeyle edinir. Bundan dolayı bu beceri diğer dil becerilerinin temeli sayılmaktadır.

Çocukta sağlıklı, etkili bir dinleme becerisinin gelişmesi diğer becerilerin de aynı şekilde gelişmesine katkı sunacaktır. Bireyin ilk olarak dinleme yoluyla öğrendiği kelimelerle konuştuğunu göz önünde bulundurursak; dinleme yoluyla almış olduğu kelime hazinesi ne kadar çoksa konuşma becerisi de o denli iyi olacaktır. Bu yüzden çocuğun ebeveynlerinin konuşma biçimleri, evde dinlenen müzik, izlenen televizyon programları çocuğun dil gelişimine katkı sağlayacak etkinlikte ve kalitede olmalıdır. Şu an Almanya'da okul seviyesindeki çocukların konuştukları Türkçe kelime sayısının 100-150'yi geçmediği gözlenmektedir. Bu konuşulan kelimelerin de sadece dinleme yoluyla edinildiği dikkate alındığında dinlemenin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Göğüş'e (1978, s. 228) göre dinleme, işitmekten farklı olarak işittiğini anlamak için gayret sarf etmek ve bir sonuca varmak için konuşmayı takip etmektir.

Özbay’a (2011, s. 40) göre dinleme, bir kişinin konuşarak veya sesli olarak iletmek istediklerini, doğru bir şekilde anlayıp kendince yorumlayabilmektir.

Sever (2000, s. 9) dinlemeyi; işitilene anlayıp muhafaza etme çabası; Cihangir (2004, s. 14), bilginin duyulup tekrar edilip hatırlanması ve kısa bir süre de olsa akılda tutulması; Onan (2005, s. 157) konuşanın aktardıklarını kişinin aklında bilgi şekline getirip tanımlaması olarak vermektedir.

Dinleme, iletişimde, duyulan seslerin anlamlandırılması ve bunun neticesinde bir tepki vermedir. Bu yönüyle dinlemede amaç; karşı tarafın pasif olarak dinlenmesi değil, verilmek istenen mesajın alınıp yorumlanabilmesi için gayret gösterip, belli bir noktada dikkatin verilmesidir (Doğan, 2007, s. 5; Melanlıoğlu, 2011, s. 8; Ungan, 2007, s. 149).

DeVito (1995), dinleme sürecinin dairesel bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Birinin tepki gösterdiği şeyler diğeri için uyarı şeklindedir. Onun tepkileri de diğeri için aynı özelliği barındırmaktadır. Dinlemeyi algılama, anlama, anımsama, değerlendirme ve yanıtlama şeklinde açıklamaktadır (Akt: Cihangir, 2012).

Dinlemeye ilgili tanımlara bakıldığında araştırmacıların bazı ortak noktaların altını çizdikleri görülmektedir. Bu unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

- İletilerin doğru anlaşılıp yorumlanması çabası,
- İşitmeyi de içermesi,
- Kişiler arası iletişim unsuru olması,
- Dilin dört temel işlevinden biri olması,
- Belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yapılması,
- İnsanın seçme özgürlüğünün yansıtma özelliği taşıması,
- Öğrenilebilen ve öğrenilmesi gerekli olan mühim bir beceri olması,
- İnsan beyninin farklı süreçlerine ihtiyaç duyulması,
- Çok farklı yönleri bulunması,
- Karmaşık ve devam eden bir süreç olması (Epçaçan, 2013, s. 334).

Çoğu zaman işitme ve dinleme birbiriyle karıştırılmakta, dinleme işitmeyle aynı anlama geliyormuş gibi kullanılmaktadır. İşitmek, Türkçe Sözlük (2005)’te, kulakla algılamak, duymak; dinlemek ise “işitmek için kulak vermek” olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü gibi

işitme sadece dışarıdan gelen seslerin duyulması olan fiziksel bir faaliyet, dinleme ise bu duyulan seslerin zihinde anlamlı hâle getirilip yapılandırılarak tekrardan açığa çıkmasını sağlayan zihinsel bir faaliyettir (Ergin, 1998, s. 161).

Dinlemenin oluşabilmesi için bireyin fiziksel ve zihinsel olarak gelişmişlik düzeyine ulaşması gerekmektedir. İşitme problemi yaşayan bireyde dinlemenin ilk basamağı eksik kalır ve dinleme gerçekleşmez. Dinleme sürecinin başlayabilmesi için bireyin sesleri işitip onları anlamlandırıp yorumlaması gerekmektedir. Bu yapı çoğu zaman aynı anlama geldiği düşünülen işitme ve dinlemenin de farkını ortaya koymaktadır.

2.2.1. Dinlemenin Önemi

İlk öğrenme ilk sosyal iletişim dinleme süreciyle başlamaktadır. Bireyin hayatının her aşamasında kendini iyi bir şekilde ifade edebilmesi sosyal ilişkilerini sağlam kurabilmesi bilgi edinebilme ve edindiği bilgiyi doğru ifade edebilmesi için geliştirmesi gereken en önemli beceri dinleme becerisidir. Birey doğru bir dinleme becerisine sahip değilse bu onun diğer dil becerilerinin de aksamasına sebep olacaktır. Dinleme yoluyla zihninde bir anlam dünyası kuramayan birey okuduğunu anlamakta eksiklik yaşayacak kendini doğru bir şekilde ifade etmekte zorlanacaktır. Bu yönüyle dinleme bireyler arasındaki iletişimi ve sosyal bağı derinden etkileyen bir beceridir. Bireylerin iyi bir iletişim kurabilmeleri ve birbirlerini anlayabilmeleri için sağlıklı ve gelişmiş bir dinleme becerisine sahip olmaları gerekir. Bunun içindir ki dinleme, özelde bireyi genelde toplumu içine alır.

“Bazı bilgi kaynakları vardır ki bunlardan yalnızca dinleme yoluyla faydalanılabilir. Radyo, konferans, görüşme (münazara) bu bilgi kaynaklarından birkaçıdır. Bir düşünceyi dinleyerek kavrayabilmek, dinleme esnasında değerlendirme yapabilmek çok değerli bir melekedir. Dinleme aynı zamanda bir zevk alma yoludur. Müzik, şiir, hikâye, tiyatro gibi sanat eserlerinin zevkine dinlenerek varılır” (Göğüş, 1978, s. 50).

Melanlıoğlu’na (2011) göre günümüzde dinleme gerektiren etkinlikler, gelişen teknolojiyle birlikte çok artmıştır. Bundan dolayı bireyler seçici veya eleştirel dinlemeyi tercih etmek durumunda kalmaktadır.

Mackay’a (1997, s. 9) göre günlük hayatta ve okul hayatında pek çok bilgi dinleyerek elde edilir. Öğrenmenin dolayısıyla da başarmanın ilk anahtarı dinleme becerisidir. Dinleme iyi gerçekleşmediği takdirde iyi konuşmak veya yazmak imkânsızdır.

Dinleme sadece okuldayken ihtiyaç duyulan bir beceri değil aynı zamanda kişinin iş ve sosyal hayatındaki ilişkilerini etkileyen büyük bir unsurdur. Sizin iyi bir dinleyici olmanız

karşınızdakilere güven verir. İnsanlar size danışabilir; fikirlerine katılmasanız bile sorunlarını çözmeye yardımcı olacağınızı bilirler. Bu yüzden size karşı ayrı bir saygı ve ilgi beslerler. Dinleme becerisi gelişmiş kişiler genelde toplumda yer edinmiş saygın kişilerdir. Başkasının fikirlerini dinleyip saygı duydukları için kendi duygu ve düşünceleri de karşılık bulur.

İyi bir dinleyici olabilmek için de iyi bir dinleme becerisine ve bilgisine sahip olmak gerekmektedir. Anne karnında başlayan dinleme gelişimi doğum sonrasında aile ve sosyal hayatın gidişatıyla ilişkili olarak gelişimini devam ettirmektedir. Dinlenen müzikten tutun da, izlenen film, ev ve sosyal yaşamda konuşulan kelimelerin çokluğu ve özelliği bir bütün hâlinde kişinin dinleme becerisini meydana getirmektedir. Bunun için dinleme doğumdan önce başlayıp yaşamın sonuna kadar insan hayatında kendini hissettiren önemli bir beceri olma özelliğine sahiptir.

Görüldüğü üzere dinleme yalnız öğrenme için değil; aynı zamanda bireylerin sosyal hayatını düzenlemeye de faydalıdır. Bu becerinin gelişmesi birbirlerini anlayan, sorun çözme yeteneğine sahip kendine güvenen bireylerin yetişmesinde önemli bir etkidir. İyi dinleyicilerin başarılı insan oldukları, insanlar arası anlaşmayı sağlayıp; saygı ve sevgiyi üst seviyelere çıkardığı bir gerçektir (Ungan, 2007, s. 151). Temel dil becerilerinin birbiriyle bağını göz önünde bulundurduğumuzda iyi konuşmacı olabilmek için dinleyici olarak da iyi olmamız gerekir. İyi bir konuşmacı olmak sosyal yaşamda her ortamda bireyin kendini iyi bir şekilde ifade edebilmesi demektir. İyi dinlemeyi karşındakini iyi anlamak için verilmiş bir çaba olarak da düşündüğümüz de dinleme, bireysel ilişkilerde dostluklarda kişiyi ön plana çıkartacak bir beceri olarak karşımıza çıkıyor.

Göğüş (1978, s. 229-230), iyi bir dinleyici olmayı olumsuz yönde etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Dinlemeyle bilgi kazandırmak, doğru düşündürüp doğru davranışa yöneltmek gibi bir alışkanlık olduğuna inanmamak.
- İşitme yeteneğinde problem olması.
- Dinlenen konuya ilgi duymamak.
- Konuşan kişinin kıyafeti, davranışı, tarzı gibi özellikleriyle ilgilenerek anlatılmak istenen asıl konuyu kavrayamamak.
- Dinleme esnasında etrafta olup bitenle ilgilenmemek.

- Topluma ve çevreye yabancı olmak.
- Hasta olmak gibi farklı nedenlerle kendini rahat hissetmemek.
- Konuşmadan önce gerçekleşen üzücü bir hâdisenin tesirinden çıkamamak.

Birey, iyi bir dinleyici olduğu zaman aile, arkadaş, okul, iş ortamında başarılı ilişkiler kurar. Bireyin ailesi, eşi, arkadaşı ve çocuklarıyla kurmuş olduğu ilişkilerde başarıya ulaşabilmesi için çevresindekileri çok iyi dinleyip anlaması gerekir.

Uzmanlar küçüklükten itibaren dinlemeyi bilen ve kendisi de çevresi tarafından dinlenen çocukların yaşlıtlarına göre daha sabırlı olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer becerilere göre daha soyut olan dinlemenin, kullanıldığı yerler temel alındığında çok geniş bir açıdan değerlendirildiği görülmektedir. Her durumda aynı dikkatle dinleme gerçekleştiremeyeceği için bireyler dinleme süreçlerini amaçlarına göre planlamalıdır. Dinlemeyle gerçekleştirilmek istenen hedefler şöyle sıralanabilir:

- Bir konuda bilgi sahibi olmak istemek,
- Hoşça vakit geçirmek,
- Çevresinde olup bitenleri ve kendi yaşamlarını eleştirebilmek,
- Çevreyle iyi anlaşmak ve gerektiğinde çevreye yardımcı olabilmek,
- Başka insanların düşüncelerini değerlendirmek (Özbay, 2009, s. 64).

Dinleme, birçok kişi tarafından kendiliğinden gelişen bir süreç olarak görülmekte ve okuma, yazma gibi okul konusu olarak düşünülmemektedir. Yapılan son araştırmalar dinlemenin de okulun vazgeçilmez unsurlarından birini oluşturduğunu göstermektedir.

Seslerin ve sözel uyarıcıların duyulmasıyla başlayıp öğrencilerin bu seslere dikkat etmesiyle devam ettirilen dinlemenin öğrenmede yeri önemlidir. Öğrencinin ders esnasında dinleme ve izleme yoluyla elde ettiği bir bilgiyi daha sonra öğrenebilmesi için ayrı bir gayret sarf etmesi gerekmektedir. Bu büyük de bir zaman kaybına yol açacaktır. Öğrencilere öncelikle bu bilinç verilmelidir. Öğrenci derste önemsemeyip dinlemediği konu için daha sonra ayrı bir uğraş vermek zorunda olduğunu bilmeli dinlemenin önemini kavramalıdır.

İnsanın bir günde yazmaya %9, okumaya %16, konuşmaya %30, dinlemeye ise %45 vakit ayırdığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Yani insan gününün büyük çoğunluğunu dinleyerek geçirir. Yine çocuk okula başladığında okulda geçen zamanının yarısından fazlasını öğretmenini ve arkadaşlarını dinleyerek geçirmektedir. Bu yüzden öğrencinin

dinleme becerisinin gelişmişliğiyle okulda göstermiş olduğu başarı doğru orantılıdır. Okuldaki öğrenmelerde dinlemenin payının ne kadar büyük olduğu son zamanlarda yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur.

Sadece ana dilini öğrenmek için değil, sayısal ve sözel derslerde de başarılı olmaya katkı sağlayan dinleme, bireyin akademik kariyeri bakımından da fazlasıyla önem arz etmektedir (Aydın, 2009, s. 4).

Dinlemenin öğrenme sürecindeki öneminin altını çizen Demirel (2003, s. 71), bu önemi şu şekilde sıralamıştır:

1. Sınıf ortamındaki sözel anlatımlar konunun özünün ve en önemli noktalarının öğrenciye aktarılmasını sağlar.
2. Anlatım boyunca tablo, harita, resim vb. görsel materyallerin kullanılması anlamayı kolaylaştırarak işitsel ve görsel dinleme imkânı da verir.
3. Sınıfta yapılacak grup çalışmaları etkileşimi sağladığından dolayı öğrenmede çok etkilidir.

Demirel'in değindiği konu, öğretmenlerin yıllardır öğrencilere sürekli nasihat ettiği “dersi derste anlamak” ifadesi ile benzerlik göstermektedir. Sınıf ortamında öğrencinin konuyu daha kolay ve kalıcı olarak öğrenmesine yardımcı olacak öğeler bulunmalıdır. Konuyu ders esnasında dikkatle dinleyen öğrenci, anlayamayıp kafasına takılan soruları öğretmene sorma imkânına sahiptir (Kocaadam, 2011, s. 13).

Öncelikle öğretmen dinleme becerisine hâkim olmalı onun önemini kavramış olmalıdır. Çocuğa iyi bir dinleme ortamı sağlamakla birlikte soru sorma fırsatı da vermelidir. Verdiği cevap da öğrenciyi bilgilendirici ve aklındaki soruları giderecek şekilde olmalıdır.

Okula kadar öğrenmelerin hemen hemen hepsi dinlemeye dayanır. Çocuklar, dil edinimiyle birlikte öğrendiği kelimeleri kullanmayı ve söylemeyi dinleme yoluyla öğrenir. Aile ve yakın çevresinde dinleme yoluyla ana dili edinimini kazanan çocuk okula başlamasıyla birlikte bu becerisinin gelişimini sağlar. Bu yüzden okulda aldığı dinleme eğitimi ve kazanımı çok önemlidir. Diğer dil becerileriyle birlikte dinleme becerisini de sağlam temellere oturtan öğretmendir. Öğretmenin bu konudaki bilgisi kullandığı, teknik ve yöntem çocuğun dinleme gelişimiyle birlikte dil gelişimini de temelden etkilemektedir.

İnsanların hepsi dinlemenin önemli ve gerekli bir beceri olduğu noktasında hem fikirdir; fakat sıra dinlemeye geldiğinde kimse birbirlerini dikkatlice dinlemez. Öğrencilerin okuma becerileri okul hayatında gelişim gösterir ancak dinleme becerisi gelişme göstermediğinde okuma becerisinde zamanla düşüş bile görülmektedir (Osmay, 1972, Akt: Temur, 2010, s. 306).

Okumayı dolaylı yoldan etkileyen dinlemenin konuşma üzerindeki etkisi ise çok daha fazladır. İyi bir dinleyici değilse öğrenci, iyi bir konuşmacı da olamaz. Bazı veliler çocuğunun çok konuşmadığından içine kapanık olduğundan yakınır. Oysa çocuğun iyi bir dinleyici olmadığı dinlemeyi beceremediği için de konuşacak bir şey bulamayıp konuşmaktan çekindiğini hep göz ardı ederler. Bu yüzden temel dil becerileri öğretiminde bunların birbirleri arasındaki güçlü bağ göz ardı edilmemelidir.

Bireyler arasında yaşanan sorunlar, eksik ve yetersiz iletişimden kaynaklanmaktadır. Dinleme becerisi gelişmemiş bu yüzden de dinlemeyi alışkanlık haline getiremeyen kişiler hem karşısındakini anlamakta hem de kendini ifade etmekte çeşitli güçlüklerle karşı karşıya gelir. Birey karşısındakini anlamadığında kusuru direk ona yükler ve bir şekilde savunma mekanizmasına başvurur. Bu durumda da sağlıklı iletişim ortadan kakar. Kendini iyi ifade edemeyeceğini düşünen veya karşı tarafın anlamada sorun yaşayacağı düşüncesine kapılan bireyler konuşurken yanlış anlaşılmaktan çekinir ve yanlış anlamayın şeklinde bir ifadeyle konuşmasına başlar. İyi bir dinleme geçmişine sahip olmayan veya dinlemeyi alışkanlık haline getirmeyen bireylerin bu tarz iletişim sorunları yaşadığını görmek mümkündür.

Dinleme becerisine tam olarak sahip olmayan insanların bulunduğu ortamlarda anlaşmadan çok tartışma görülmektedir. Ungan (2007, s. 151) günümüzde okullardaki ve hayatımızdaki şiddetin öne çıkma sebebini insanların dinlemeyi tam olarak bilmemesine bağlamakta bu kavga ve şiddet ortamından kurtulmak için de insanların birbirini dinleme güçlüğüne katlanması gerektiğini savunmaktadır.

Gerçekten de insanların birbirinin dikkatle dinlediği fikirlerine saygı duyduğu ortamlarda kavga ve şiddetin olmadığı görülmektedir. Toplum içinde birlik beraberlik ve hoşgörü görmek istiyorsak dinleme eğitimine önem vermek; farklı teknik ve metotlar geliştirerek dinleme becerisinin gelişmesinin sağlanması gerekmektedir.

Dinleme eğitiminin evde başlayıp toplumda devam ettiği ve okulda geliştirildiği de unutulmamalıdır. Okullarda iletişim sorunu yaşayan çocukların dinleme becerilerinin zayıf olduğunu görürsünüz. Aynı çocukların velileriyle sorun ile ilgili görüşme yaptığınız da aynı

problemi velilerin de yaşadığını fark edersiniz. Bu kişiler dinlemekten ziyade kendini savunma ve karşısındakini suçlama yolunu seçerler. Günümüzde gelişen teknolojiyle beraber dinleme becerisine hitap eden birçok şeye kolayca ulaşabiliyoruz. Doğru olan bu teknolojinin faydalı olarak kullanılabilmesi için yeni yeni metot ve teknikler geliştirmek. Öğrencilere dinleme eğitimi verirken velilere de dinleme becerisi ile bilgilendirme yapılmalı dinlemenin çocuğun eğitim ve sosyal hayatında ne kadar önemli olduğu anlatılmalıdır.

2.2.2. Dinleme Becerisi

Becerinin Türk Dil Kurumu sözlük anlamı, bir insanın elinden iş gelmesi o işte ustalık göstererek amacına uygun şekilde sonuçlandırma yeteneğine sahip olması ve güç alıştırmalara yatkın olması durumu olarak verilmiştir. Bir duvar ustasının duvarı nasıl ördüğü onun mahâretinin göstergesidir. Bu doğuştan kazandığı bir yetenek değil zamanla kazandığı bir beceridir. Yine bir ressamın resim çizme becerisi, bir yazarın kitap yazma becerisi, bir doktorun cerrahi becerisi mevcut yeteneğini beceriye dönüştürmek için gösterdiği çabayla ilişkilidir. Temel dil becerileri de bireyden bireye farklılık gösterse de bu farklılık bu becerinin gelişmesi için yapılan çalışmayla doğru orantılıdır. Dinleme, doğum öncesi başlayan bir faaliyet olmakla beraber zamanla gelişim gösteren bir mahârettir. Bu mahârete iyi bir şekilde sahip olma da yapılan çalışmalara bağlıdır. İyi bir dinleme eğitimi almış çocuk bu beceriye sahip olduktan sonra bunu konuşma, yazma ve okuma becerileriyle harmanlayıp başarılı bir öğrenci ve birey olacaktır.

Dinleme becerisiyle ilgili yapılan tanımlardan bazıları şöyledir:

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

Rost (1994, s. 1), etrafımızda meydana gelen şeyleri anlamlı hâle getirmek için kullanılan bir dil becerisi. Temur (2001, s. 61), dinleyen kişinin ilk ve son söylenen arasında bir bağ kurarak bunları anlamlı hâle getirme yeteneği. Demirel (2004, s. 70) ise verilmek istenen mesajın doğru bir şekilde anlaşılıp konuşmacıya karşı bir tepki verebilme etkinliği şeklinde ifade etmiştir.

Karagündüz (2010) göre dinleme; bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel çok yönü olan bir beceridir. Dinleme bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak katıldığı bir etkinliktir.

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

Newmark ve Diller (1964) dinlemenin tek başına bir beceri olarak değerlendirmesi gerektiğini sadece konuşma becerisinin dayanağı olarak görülmesinin yanlış olduğunu bu yüzden planlı bir şekilde geliştirilmesinin önemli olduğunu altını çizmiştir.

Nord (1981) konuşmadan anlamamanın mümkün olabileceğini ama anlamadan konuşmanın mümkün olamayacağını söylemiş; bu yüzden de konuşma becerisinden önce dinleme becerisinin öğrenilmesinin gerektiğini savunmuştur.

Tompkins (1998) de bireylerin sadece dinleme becerisi için harcadıkları zamanın diğer becerilere harcadığı toplam zamana eşit olduğunu belirtmektedir. İnsanoğlu yaşama başladığı andan itibaren farklı görevler üstlenir. Görevler farklı olsa da yerine getirilmesindeki ana unsur dildir. Dilin unsurlarından olan dinleme, doğuştan gelse bile gelişimini ailede başlatıp öğrenim hayatıyla sistemli bir şekilde sürdürür.

Dinleme, iletişim sürecinin en temel unsuru olup sadece öğrenme- öğretme sürecinde kullanılan bir beceri olarak düşünülmemelidir. Duygu, düşünce ve istekleri karşılıklı olarak iletmek için kullanılan dinleme, bireysel ve toplumsal ilişkilerin başarıya ulaşmasının da ön koşuludur. Dinleme, yaşamın her anına yayıldığından günün büyük bir kısmı da dinlemeyle geçirilir. Otobüs, metro, tren istasyonlarındaki seslerden tutun da televizyon, radyo yayınları, çevremizde meydana gelen konuşmalar, sesler; ana dil ve yabancı dil öğrenimine kadar pek çok alanda etkili bir şekilde kullanılır (Kalaycı ve Temur, 2005; Rost, 1994, s. 2).

Calp’a (2005) göre insan hayatının hemen hemen her safhasında olan dinleme, edinilen ilk ve en temel dil becerisi olmasına rağmen gereken önemi görmeyip ve eğitime de önem verilmemektedir. Konuşma eylemi gerçekleştiğinde dinleme eylemi de kendiliğinden gelir zannedilmektedir. Oysaki konuşmayı etkili hale getiren çocuğun dinleme becerisidir. Konuşurken kullandığı kelimeler de doğrudan dinleyerek öğrendiği kelimelerdir. Çocuk ne öğrendiyse onu konuşacak neyi anladıysa onu anlamlandırıp kendince yorumlayacaktır. Dinleme ile öğrenilen bilgi veya dinleme ile geçirilen vakit diğer becerilerin toplamına neredeyse eşittir. Bu bilimsel olarak ortaya konmasına rağmen hâlen önemi fark edilmemektedir.

Özbay (2005, s. 91), dinlemeyi, bireyin anlık bir tutumun sonucunda duyduklarını algılaması olarak açıklamaktadır. Kişi dinleme neticesinde duyduklarını anlamlı hale getirir. Bu yönüyle dinlemeye, okuma, konuşma veya gözlem gibi bir öğrenme yolu denebilir. Bakıldığında okuldaki öğrenilenlerin çoğu dinleme yoluyla gerçekleşmektedir.

Bu bakımdan okulda sınıf ortamında işitsel öğelere yer verilmeli öğrencinin sağlıklı ve rahat bir şekilde dinleme yapabileceği bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Öğretmen çocuğun dinleme gelişimine katkı sağlayabilecek bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Gelişen teknolojiyi iyi ve yerinde kullanmalıdır.

Öğrenme ortamlarında bilginin aktarılması çoğunlukla anlatma yoluyla gerçekleşmektedir. Öğrencinin, öğretmenden sözel olarak aldığı bilgiyi kendi zihninde işleme sürecinde dinleme becerisi öne çıkmaktadır. Zamanının büyük bir kısmını dinleme/izleme ile geçiren ve işine yarayacak bilgileri süzgeçten geçirip doğru bir şekilde almaya çalışan öğrencinin iyi bir dinleme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Ungan, 2007). Bazı öğrencilerin evde çok fazla ders çalışmamasına rağmen başarılı oldukları gözlemlenmektedir. Bunun sebebi çocuğun zeki olmasına bağlanır çoğu zaman. Oysaki bu durum çocuğun iyi bir dinleyici olduğunun göstergesidir. İyi bir dinleyici olan çocuk öğretmenin sınıfta anlattıklarını kavrar ve yorumlar. Dersi derste öğrenir ve öğrenmek için fazladan bir vakit harcamasına gerek kalmaz. Bu da dinlemenin öğrenmenin temelinde yatan bir beceri olduğunun göstergesidir.

Diğer dil becerilerini öğrenmede güçlük çeken bireylerin dinleme becerilerinin gelişmediği gözlemlenmektedir. Dinleme sorunu yaşayan çocuklar, ilk başta konuşmada, daha sonraki süreçte de okuma ve yazmada zorluk çekerler. Bu durum, dinlemenin ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Doğan, 2011, s. 9).

Bireyi başarılı olmasını sağlayacak becerilerin başında gelen dinleme süreci kısaca şöyle izah edilebilir (Brown, 2001, s. 249):

- 1.Dinleyici konuşmanın ham hâlini duyduktan sonra vurgu, tonlama cümle ve ifadeler şeklinde kafasında bir resim çizer.
- 2.Dinleyici, konuşmanın niteliğini (sohbet, radyo, TV vb.) belirler ve aldığı mesajı kafasında yorumlar.
- 3.Dinleyici, konuşmanın içeriğini süzgeçten geçirip kendisinden ne beklendiği hakkında tahminlerde bulunur.
- 4.Dinleyici, bir şema çıkartarak bunu aldığı mesajı yorumlamak için kullanır.

5.Dinleyici, bazen anlatılanlara konuşmacının vermek istediğinden farklı anlamlar yükleyebilir.

6.Dinleyicinin, dikkatinin başka yerde olması, psikolojik engelleri bulunması veya konunun karmaşık olması gibi nedenler anlatılmak istenenden farklı bir anlam çıkarmasına sebep olabilir.

7.Dinleyici, edindiği bilgiyi, kısa süreli kullanacaksa kısa, uzun süreli kullanacaksa da uzun belleğine kaydeder.

8.Dinleyici, edindiği bilgiyi muhafaza etmek kaydıyla konuşmanın ilk şeklini unuttur.

2.2.3. Dinleme Eğitimi

Çocuğun dışarıyla etkileşimi anne karnında başlar. Çocuk anne karnında duyduğu seslerle annesiyle bir bağ kurar. Doğumla birlikte çocuk etkileşim alanını genişletir ve diğer insanlarla iletişime geçer. Bu süreç doğumdan ölüme kadar kesintisiz devam eder. Çocuk doğumla birlikte duyduğu sesleri hafızasına kodlar ve bu sesleri zamanla anlamlandırır. Bu yüzden ilk öğrendiği ve anlamlandığı kelimeler dinleme yoluyla kazandıklarıdır. Başlangıçta içgüdüsel olarak işleyen bu süreç zamanla bilinçli bir hal alır ve bireyin en çok kullandığı beceri haline gelir. İnsanın yaşamı boyunca öğrendiklerinin birçoğunun dinleme yoluyla olduğu görülmektedir. Bu yüzden sağlam temellere oturmuş bilinçli ve amacına uygun yapılan dinleme eğitimi insanın bütün yaşamına etki edecek değere ve öneme sahiptir.

Çocuğun dinleme becerisinin gelişmesinde görülen evreler şu şekildedir:

- Bebeklerde ses algılama yeteneği anne karnındayken gelişmeye başlar (Akyol, 2002; Güneş, 2007, s. 74).
- Çocuk bazı belirgin seslere dikkat eder ve özellikle sadece kendisine yapılan seslenmelere karşı duyarlıdır. Onun dışında dinleme becerisini bilinçli bir şekilde kullanmaz.
- Çocuk dışarıdan bir ses, ışık veya hareket benzeri şeyler geldiğinde başlangıçta dikkatini verdiği dinlemekten rahatça vazgeçer.
- Düşüncelerini söylemek için sabırsızlığından söylenenden daha çok kendisine ilgi gösterir.
- Dinledikleriyle, deneyimlerini karşılaştırarak bunlar arasında bağ oluşturarak konuşmaya dâhil olur.
- Bu aşamada çocuk, soru ve yorumlarla dinleme sürecinde aktif hâle gelir.

- Duygular, düşünceler ve önceden edinilen bilgiler de dinleme sırasında ve sonrasında uygulamalara dâhil olur (Yalçın, 2002, s. 125).

Çocuğun gelişme ve algılama gücü 15-16 yaşlarına kadar sürdüğü göz önüne alındığında dinleme eğitiminin bu zamana kadar yapılması faydalı olacaktır (Özbay, 2009, s. 70).

Birey, dinlemeye ilgili eğitim almadığı takdirde doğal yoldan oluşan dinleme becerisiyle, dinlediklerini doğru anlayıp, sorgulayıp, güçlü iletişim kuran biri hâline gelememektedir (Yıldız, 2003).

Göğüş (1978) göre öğrencilerin dinleme becerisini ilerletmekteki amaçları şu şekildedir:

- Konuşulanları içerik, oluş anı, mekân, isim gibi kavramlarla tam olarak anlayabilme.
- Konuşulanları ve okunanları anlamak amacıyla dinleyebilme.
- Bilgi edinmek amacıyla dinleyebilme.
- Müzik dinleme, tiyatro, sinema, radyo, televizyon gibi iletişim araçlarından faydalanmak için dinleyebilme.
- Dinledikleri arasında sıralayarak, sebep sonuç ilişkisi kurma yeteneği kazanabilme.
- Dinlediği bir konuşmanın ana fikrini kavrayabilme.
- Dinlediklerini değerlendirirken peşin hüküm vermekten kaçınıp objektif olabilme.
- Dinlediklerini her yönüyle ayırt edebilme.
- Dinlediğini hızlıca değerlendirme yeteneği kazanma.
- Dinlediklerine karşı anlayışlı olabilme.

Yukarıda yapılan açıklamalara bakıldığında hepsinin bütün yaşamı kapsayan amaçlar olduğu görülmektedir. Evde, okulda, çalışma ortamında, arkadaş ortamlarında dinleme, en temel araçlardan biri olduğundan, amaç olarak da hem öğrenme hem de öğrendiklerinden keyif alma gibi birçok faktörü içinde barındırmaktadır. Öncelikle işitileni doğru ve eksiksiz bir bilgiye çevirebilmek bu bilgiyi de en etkili şekilde aktarabilmek için dinleme eğitimi şarttır. Sağlam bir dinleme yetisi, ön yargılardan kurtulmayı dolayısıyla da anlayışlı ve samimi bir iletişimi beraberinde getirmektedir. Bireyin çevresiyle olan iyi ilişkileri onun mutlu başarılı ve faydalı bir kişi olmasını sağlayacaktır. Bireyin yaşamı boyunca istikrarlı bir başarıyı elde edebilmesi için de dinleme becerisini sağlam temeller üzerine oturtması

gerekmektedir. Bu bakımdan eğitim sürecinde özellikle öğretim faaliyetlerinde dinleme becerisi büyük bir öneme sahip olmaktadır.

Doğan'ın (2011, s. 14) verdiği bilgilere göre, dinleme becerisi ilk defa eğitim konusu olarak Batı'da 20. Yüzyılın başlarında ele alınmıştır. Bununla ilgili çalışmalar yapılarak, dinleme, eğitim programlarında yerini almıştır. Ülkemizde dinlemeyle ilgili çalışmalar 20. yüzyılın sonlarına kadar yapılmamıştır.

Okullarda dinlemenin geri plana atılmasının farklı sebepleri vardır. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin daha okula başlamadan dinleme becerisine sahip olduğunu düşünmekte ve bu becerinin kendiliğinden geliştiğine inanmaktadır. Bundan dolayı da öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek onlara faydalı olabilecek hususlar üzerinde fazla durmazlar. Dinlemenin öğretilmeyeceğine, bu mümkün olsa bile faydalı olmayacağına inanırlar. Bazı öğretmenler de okuma ve yazmanın geliştirilmesini daha faydalı gördüklerinden dinleme ve konuşma becerisini ikinci plana atıp daha çok okuma ve yazma becerisine vakit ayırırlar. Bunun savunmasını da programın yoğunluğundan dinleme çalışmalarına vakit kalmadı şeklinde yapmaktadırlar (Doğan, 2011, s. 16; Tüzel 2013, s. 28).

Öğretmenlerin dinlemenin bireyin hayatında ne denli öneme sahip olduğunun farkına varıp bunun geliştirilip faydalı hale getirilmesi için gereken önemi göstermeleri gerekmektedir.

Cüceloğlu (2000, s. 167), okullarda konuşma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli kurslar verildiğine; fakat bu becerinin gelişmesinin ana etkenlerinden biri olan dinleme becerisiyle ilgili bir çalışmanın yapılmadığına dikkat çekmektedir.

Başarılı ve etkin iletişim için ihtiyaç duyulan anlamak amacıyla dinleme, kişinin doğal yollarla kendi kendine öğrenmesine bırakılmaktadır. Bazı bireyler yeteneklerinden dolayı dinlemede kendiliğinden başarılı olurken; bazı bireyler de bir dinleme yetisine sahip olabilmek adına gayret sarf ederek yeni beceriler geliştirmelidir. Bunun yolu da düzenli eğitimden geçmektedir.

Watson ve Smeltzer (1984), Konu hakkında önceden bilgi sahibi olmak, motivasyon, ilgi ve dikkat gibi öğrenciye yönelik hususların dinlemede anlama başarısını etkilediğini söylemektedir. Sokoles, Sadker de (1986) konuşmacıyla göz teması kurmak konuşmacıya olan mesafe, oturma ve dinleme şekli gibi sözel olmayan durumları dinlemeyi etkileyen hususlar olarak belirlemiştir (Akyol, 2011, s. 3).

Dinleme, devam eden bir süreçtir. Dinleme esnasındaki fiziksel ortam, anlatılan konu konuya olan ilgi, kişisel yetenekler gibi birçok husus dinlemeyi bire bir etkilemektedir. Bu ve benzeri sebeplerden dolayı dinleme diğer becerilere göre biraz daha karmaşıktır. Bu yüzden dinleme eğitimi verilmeden önce dinlemenin önemi insan hayatındaki yeri sosyal çevre ve iş hayatındaki başarılarına katkısı öğrencilere doğru bir şekilde anlatılmalıdır.

Bulut'a, (2013) göre öğrencilerin anlatılan konuyu dikkatlice dinleyebilmeleri için konunun öğrencinin bireysel özelliklerine, yaşına ve ilgi duyduğu alanlara göre seçilmesi gerekmektedir.

Özbay'a (2009, s. 163) göre öğrencilerin ilgisini çekmeyen, anahtar kelime ve kavramları yeterince bilinmeyen; seviyesine uygun olmayan konular iyi bir dinleme materyali olmaz. Eğer verilen metinler uygun değilse çocuk sadece dinlemek için dinleme yapacaktır. Dinleme esnasında kendisine bir hedef belirlemediği için dikkatini başka şeylere yönlendirecektir. Kişi bilgileri kendi süzgecinden geçirip öğrendiğinden, dinleme becerisini edinirken doğru bir şekilde dinleme alışkanlığı kazanırsa dinlediği konu da kendine yarayacak bilgileri seçip yoğunluğunu metne verebilecek bu şekilde de etkili dinlemeyi gerçekleştirecektir. Neyi, nerede ve nasıl öğreneceğini bilen çocuklar, izledikleri yollarla daha kolay başarılı olurlar. Öğretmen dinlemeyle ilgili hazırlık yaparken öğrenciler arasındaki bireysel farkları göz önünde bulundurmalı hepsinin ilgisini çekecek çalışmalar yapmalıdır.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklar göz önünde bulundurulduğunda her öğrencinin dikkat seviyesinin farklı olduğu görülecektir. Her öğrenci için ayrı dikkat süresi hazırlanamayacağı için sınıf seviyelerine göre uygun bütün öğrencileri içine alan ortalama dikkat süreleri belirlenmelidir (Melanlıoğlu, 2011, s. 21)

1998 Taslak Programında sınıf seviyelerine göre dinleme süreleri 1.sınıf için 3–5 dk., 2. sınıf için 5–8 dk., 3. sınıf için 8–10 dk., 4. sınıf için 10–15 dk., 5. sınıf için 15–20 dk., 6. sınıf için 20–25 dk. 7. sınıf için 25–30 dk. ve 8. sınıf için de 30–35 dakika şeklinde verilmiştir.

Göğüş (1978) ise, çocukların dinleme sürelerini ve bu süre içerisinde neler yapabileceklerini şu şekilde sıralamaktadır:

. 1-3. sınıf öğrencilerinde bu süre 5-10 dakikadır ve bu süre zarfında öğrenciler dinlediklerinin öne çıkan taraflarını kavrayabilir.

. 4-5. sınıf öğrencilerinde süre 20-30 dakika çıkabiliyor. Bu süre içerisinde öğrenciler kuralları öğrenirler ve dinledikleriyle ilgili soru sorabilecek temel bilgiyi edinirler.

. Bu süre 6-8. sınıf öğrencilerinde 50-60 dakikaya ulaşmaktadır. Bu zaman diliminde öğrenciler dinledikleri arasında sebep-sonuç ilişkisini kurarlar ve konunun önemini kavrarlar.

Bu dikkat süreleri Almanya’da yaşayan Türk çocuklarında ana dil eğitiminde çok daha düşük seviyelerdedir. Bu süre 1-3. sınıflarda 2-3 dakikayı 4-5. sınıflarda 5-6 dakikayı, 6-8. sınıflarda da 7-8 dakikayı geçmemektedir. Bunun sebebi de ana dilde kelime hazinelerinin çok düşük olması ve gerekli dikkat ve motivasyonu derse verememeleri olarak gözlenmektedir.

MEB (2006, s. 15), Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme etkinliklerine yönelik yapılan açıklamalarda öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dinlemede dikkat sürelerinin farklılıklar gösterdiğini vurgulamıştır. Mesela 6-8. sınıf öğrencilerinin dinleme sürelerinin en fazla on dakika olduğu hazırlanan dinleme etkinliklerinde bu sürenin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Sınıf seviyesi düştükçe dinlemedeki dikkat süreleri de düşecektir. Dinlemede duyulanan ayrıştırılarak zihinde anlamlı hale getirilmesi önem arz etmektedir. Öğrencinin dinlediği metne yoğunlaşması dinleme sürecinin tamamını etkilemektedir. Bu yüzden dinleme ile ilgili metinler seçilirken öğrencinin dikkatini çekecek metinler olmasının yanı sıra yoğunlaşma süreleri de düşünülmelidir. Seçilen metin öğrencinin bilgiyi edinmesine ve dil gelişimine katkı sağlayacak nitelikte ve nicelikte olmalıdır. Uygun süre ayarlanıp öğrencinin dinleme amaç ve yöntemini belirlemesiyle dinleme süreci kontrol altına alınıp ihtiyaç duyulan ilgi sağlanmış olacaktır.

Okul ortamlarında öğrencilere dinlemeleri gerektiği söylense de öğretmenlerin çoğu, öğrencilere bunu nasıl yapacakları ve dinlemelerini nasıl geliştirecekleri hakkında bilgi vermez. Öğrencilere söylenen sadece dikkatli dinlemeleri gerektiğidir. Öğrencilere ayrıca önemli gördükleri yerleri not almaları söylenir. Ama öğrencilerin çoğu bu uyarılarla kastedilenlerin ne olduğunu farkında değildir (Anderson’dan akt: Doğan, 2011, s. 17).

Öğretmenin en önemli sorumluluğu dinleme eğitiminde dinlemenin hangi amaçla yapıldığını anlatmaktır. Öğrenciler dinlemeyi neden yaptıklarını bilmelidir. Bundan dolayı çocuklara dinleme yapılacak çalışmadan önce bir hedef verilmeli; neyi nasıl dinleyecekleri anlatılmalıdır (Funk ve Funk, 1989, s. 660).

Sınıf ortamında uygulanacak her etkinlik bir amaca bağılı hazırlanmalıdır. Çünkü öğrenci dinleme sürecini belirli bir amaç çerçevesinde yürütürse etkin dinleme gerçekleşmiş olur. Amaçlı dinleme, öğrencinin dinlediği konuya dikkatini toplamasında, konunun önemli noktalarını tespit etmesinde yardımcı olur. Dinleme eğitiminin hedefine varabilmesi için yapılması gerekenler; bu eğitimin küçük yaşlarda başlaması, okulun ve programın bütün olanaklarından faydalanılması, öğretmenin de iyi bir dinleyici olması, kullanılan yöntem ve tekniklerin iyi olması ve teknolojiiden yararlanılması şeklinde sıralanmaktadır (Oğuzkan 1965; Akt.: Kuşçu, 2010):

Dinleme eğitiminde dinlemeyi etkileyen faktörlerin olumsuz etkisini en aza indirmek için nasıl bir yol izleneceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu izlenecek sıra yapılan araştırmalarda dinleme süreçleri, dinleme stratejileri diye de isimlendirilmektedir.

Demirel (2003, s. 36-37), göre dinleme eğitiminde takip edilecek sıra izlenecek sırayı; dinleme öncesi, sırası ve sonrasıdır.

a. Dinleme öncesi

- 1.Tanıtma: Öğrencilere, dinleyecekleri konuyla ilgili genel bilgiler aktarılır.
- 2.Kestirme: Konunun başlığı söylenerek tahmin yürütmeleri istenir.
- 3.Sahnenin oluşturulması: Metindeki olaylar görsel olarak konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olunur.
- 4.Yeni kelimelerin öğretimi: Bilinen cümle kalıpları ışığında metinde geçecek yeni kelimeler ve kalıplar açıklanır.
- 5.Amaçlı dinleme: Etkinlik bir amaç çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

b. Dinleme sırası

1. Öğretmen tarafından metin anlaşılır bir sesle okunur.
2. Öğrencilerden, dinleme esnasında vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi istenir.
3. Öğrencilerden, dinlemeden sonra yapılacaklar için dinleme sırasında not almaları istenir.

c. Dinleme sonrası

- 1.Öğrencilerin metin hakkındaki soruları cevaplanır.
- 2.Dinlenen metnin yazılı veya sözlü olarak özeti istenir.
- 3.Giriş ve gelişme dinletildikten sonra hikâyenin sonuç kısmının bitirilmesi istenir.
- 4.Dinlenen metinle ilgili cümleler veya resimler oluş sırasına göre dizdirilir.
- 5.Metne uyacak bir başlık tavsiye edilir.

6. Metinle ilgili boşluk doldurma çalışması yapılır.

Güneş (2007), dinlemede izlenecek sıralamaya ilişkin yaptığı sınıflamada dinleme tekniklerine yer vermiş bunları da dinleme öncesinde dinlemeyi planlama, dinlemede anlama, bilgiyi yapılandırma ve bilgiyi düzenleme teknikleri şeklinde vermiştir.

Kuşçu (2010, s. 85–96) da dinlemede izlenecek sıranın üç aşamadan meydana geldiğini belirterek bunları, dinleme öncesi, aşaması ve sonrası şeklinde sıralayarak açıklamıştır.

Moore (2001) dinlemenin aktif bir süreç olduğunun üzerinde durarak bu becerinin birbirini tamamlayan üç aşamadan oluştuğunu dile getirmiştir. Bunları da dikkat, anlama ve değerlendirme aşaması olarak belirtmiştir. Dinleme öncesi hazırlanan etkinlikler öğrencilerin dinlemeye karşı isteğini artırmalı, ön bilgilerini harekete geçirmelidir. Dinleme sırası ve sonrasında yapılan etkinlikler öğrencinin bildikleriyle öğreneceklerini karşılaştırmalar ve yorumlar yapma gibi becerilerine yönelik olmalıdır. Bu etkinlikler sırasında öğrencilerin ilgisini çekmeyen konuların olması dinlemeyi etkileyeceğinden anlamamanın zayıf olmasına sebep olur. Çünkü öğrencilerin ilgi alanları onların ön bilgilerinin ve de kelime hazinelerinin belirleyicisi konumundadır. Dinleme etkinliğinde seçilen materyallerin öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmasında etkili olup onların dinlediklerini de anlamalarını kolaylaştıracaktır (Berne, 2004; Jones ve Plass, 2002:Akt: Temur, 2010).

Funk, (1989, s. 661), ilköğretimdeki çocuklara çeşitli dinleme etkinlikleri uygulamanın, onların hayatlarının her aşamasında iyi dinleyiciler olmalarına katkı sunacağını belirtmiştir. Dinleme becerisini geliştirmek için hazırlanan etkinliklerin uygulanması esnasında öğrencilerin dikkat etmeleri gereken başlıca hususlar şu şekildedir:

- a. Dinleme esnasında öğrenciler başka şeylerle uğraşmamalı; etkinliği bölecek soru ve görüşlerden uzak durmaları hususunda uyarılmalıdır.
- b. Öğrencilere dinleme süresince metnin bütününe odaklanmaları gerektiği dikkatlerinden kaçındıkları noktalara fazla takılmamaları gerektiği anlatılmalıdır.
- c. Öğrencilere; verilen tüm uyarılara dikkat etmelerinin önemli olduğu belirtilmelidir.
- d. Öğrencilere, önemli noktaları not almaları söylenmeli, bunların daha sonra sorulacak olan soruları cevapladıkları esnada kendilerine yardımcı olacağı vurgulanmalıdır (Doğan, 2010, s. 266-267).

Koç'a (2003, s. 15) göre öğrencinin dinleme becerisini geliştirmek için yapılacak çalışmalar hazırlanırken öğrencilerin dinleme şekilleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bu noktada devreye bireysel farklılıklar girer ve her bireyin öğrenmede kullandığı stil, yöntem bir diğerinden farklıdır.

Her çocuğun gelişimi akranlarıyla belli başlı noktalarda benzerlik gösterse de birçok yönden farklılık göstermektedir. Yetenekleri, ilgi alanları, ihtiyaç duydukları şeyler, konuları algılayış biçimleri zihinsel gelişim süreçleri, birbiriyle farklılık gösterebilir. Bu yüzden her çocuğun bir konuda aynı seviyede anlama gerçekleştirmesini beklemek çok mantıklı olmaz. Öğrenme sürecinde farklı teknik ve yöntemler kullanılmazsa kazanımlarda istenilen sonuca ulaşmak mümkün olmayacaktır. Öğrenciler arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak öğretim yapıldığında başarılı olunduğu yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi uzun bir süreyi kapsadığından bu konu da öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenin öncelikle kendisinin iyi bir dinleyici olması gerekmektedir. Kantemir (1997, s. 19), öğretmenin, dinleme konusunda gerek derste gerekse ders dışında iyi bir örnek teşkil etmesi gerektiğini aksi takdirde yapacağı çalışmalarda başarılı olmasının zor olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin öğrencilerine faydalı olabilmesi için diğer dil becerilerine olduğu kadar dinleme becerisine de hâkim olması; gelişen yeniliklerden yöntem ve tekniklerden haberdar olması gerekmektedir.

2.2.4. Dinleme Tür ve Yöntemleri

Ana dilin oluşmasında en etkili becerilerden olan dinleme için farklı tür ve yöntemler ileri sürülmüş bunlar farklı başlıklar altında incelenmiştir. Ayırıştırıcı, eleştirel bilgi için dinleme gibi. Dinlemenin her bir türü için ayrı yöntem uygulanması ayrı metinler oluşturulması öngörülmüştür. Mesela eleştirel yönden dinleme becerisini geliştirmek istiyorsak seçeceğimiz metin ve yapılacak etkinlikler de ona göre olmalıdır.

Özbay (2009) dinleme türlerini ayırıştırıcı, iletişimsel, estetik, bilgi için ve eleştirel dinleme şeklinde beş ana başlıkta toplamaktadır.

Tompkins'e (2005, s. 296) göre ayırıştırıcı dinlemenin amacı; sesleri ayırabilmekle birlikte sözsüz iletişimde duyarlılık meydana getirmektir.

Ayırıştırıcı dinleme, çocuğun daha anne karnındayken sesleri tanıyıp, ayırt etmesi için kullandığı ilk dinleme türü olmasından dolayı önemlidir. Dinlemeyle ilgili literatürde

ayrıştırıcı dinlemeyle ilgili bilgiler ve bunlarla ilgili çalışmalar çok azdır. Ayrıştırıcı dinleme etkinliklerine okul çağı gelmeden yer verilmelidir. Öğrencilerde dil becerilerine yönelik görülen güçlüklerin en önemli nedenlerinden biri de ayrıştırıcı dinlemeyi bilmediklerinden dilin yapısını kavramakta güçlük çekmeleridir. Yapılacak etkinliklerde faydalanabilecek en iyi materyaller dilin kalıplaşmış ifadelerinden olan atasözü, deyim, bilmece, ninni, tekerlemedir (Melanlıoğlu, 2012, s. 59).

Çocuk anne karnındayken sesleri duymaya başlamaktadır. Doğumla başlayan süreçte sesleri ayırtırmayı öğreniyor ve zamanla ayırtırdığı sesleri anlamlandırmaktadır. Ebeveynlerin çocuk bu ayırtırmayı yaparken bilinçli bir şekilde ona yardımcı olarak bu yönde yapacakları etkinliklerle çocuğun hem zihinsel hem de dilsel gelişimine katkı sağlayacaktır.

Dil işleyen bir süreçtir. Dinleme de öyle. Dinleme sürekli bir gelişim gösterir. Bu yüzden farklı yaş ve sınıf seviyelerine aynı etkinlikleri uygulamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Ayrıştırıcı etkinlikler oluştururken çocuğun ilgi ve dil gelişimi muhakkak göz önünde bulundurulmalıdır.

Akyol (2011) ayırt edici dinlemenin, sesleri ayırt edip verilen mesajları etkili şekilde dinlemeyle ilgili olduğunu söylemiştir. İlk sınıflardaki öğrenciler için değişik çalışmalar yapılması gerektiğinin altını çizip seslerin kasetler yardımıyla ve öğretmenin uğraşısıyla çocuklara tanıtılabileceğini belirtmiştir.

“İletişimsel dinleme, öğretmenlerin soru cümlelerine öğrencilerin beklemeden tepki verdikleri, günlük konuşma sürecidir. Sınıf içi dinleme etkinliğinin büyük bir oranını bu dinleme tipi oluşturur.” (Güven, 2007, s. 34).

İletişim aile de başlar ve sosyal çevreyle gelişir. İletişimsel dinlemeyi uygulamakta büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretmen sınıf içi etkinlikte anlaşılır olmalı öğrenciye cevap hakkını her zaman sunmalıdır. Eğlenceli bir ortamda işlenen ders çocuğun daha dikkatli dinlemesini ve derse katılmasını sağlayacaktır.

Bu tür dinlemede esas hedef, çevredekilerle duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır. Bu becerinin gelişmiş olmasının anlık ilişkiler açısından pek çok faydası vardır (Özbay, 2009, s. 99). Bu dinleme türünde çevreyle etkileşim olduğundan dolayı empati kurabilme özelliği de öne çıkmaktadır.

“Estetik dinleme, haz almak ve eğlenmek amacıyla yapılır. Estetik dinleme etkinlikleri arasında şarkı ve türküler, şiirler, izlenilen filmler, anlatılan hikâyeler vb. sayılabilir. Estetik dinlemeyi gerçekleştirmede tahmin etme, görselleştirme, bağlantılar kurma, kurulan anlamı gözden geçirip yeniden düzenleme, dili etkili

kullanma ve fikirlerin organize edilmesinin kullanılabileceği ifade edilmiştir.”
(Akyol, 2011, s. 11).

Tompkins’e (2005) göre estetik dinlemede öğretmenin; öğrencilerin önceden öğrendiklerinden yola çıkarak metne yoğunlaşmalarını sağlamak; öğrencilere model olmak ve öğrencilere dinledikleri metinle ilgili görüşlerini aktarma fırsatı vermek, öğretmenin dikkat etmesi gereken başlıca hususlardır. Bu türde dinleme amacının belirlenmiş olması, verilmek istenen mesajların tespit edilmesi, elde edilen bilgilerin düzenlenmesi gibi unsurların gerçekleşmesi gerekmektedir.

Özbay (2009) eleştirel dinleme için dinlenenlerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla kullanılan dinleme türü olduğunu ve demokratik toplumlardaki kişiler için büyük bir önem taşıdığını söylemiştir.

Her anlamda hızlı bir gelişme yaşanan günümüzde eleştirel bakış açısının bütün bireyler tarafından kazanılmış olması gereklidir. Bütün insanlığı etkisi altına alan kitle iletişim araçları vb. olumlu ve olumsuz aktarım yapmaktadır. Bu aktarımların yararlı olanlarının tespit edilip uygun alanlarda kullanılması, olmayanların nedenlerinin düşünülmesi, dünyadaki gelişmelerin takip edilip görülen, duyulan olayların sentezlenip yorumlanması, sistemin irdelenmesi gelişmiş bir eleştirel dinleme becerisine sahip olmayı gerektirir. Bireyin yaşamın her döngüsünde geniş bir açıdan bakabilmesi, yerinde ve zamanında doğru kararlar alabilmesi için eleştirel dinlemeyi öğrenmesi önemlidir. Güneş’in (2007, s. 92-93) sınıflamasında dinleme, metni takip ederek dinleme, yaratıcı dinleme, sorgulayıcı dinleme, katılımlı dinleme, pasif dinleme, not alarak dinleme olarak beş başlıkta ele alınmıştır.

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

Ungan (2007) da, dinleme türlerini; etkili ve etkisiz dinleme olmak üzere ikiye ayırmış ve etkili dinleme türlerini şöyle izah etmiştir:

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

Ungan'a (2007) göre, etkisiz dinleme türleri, keyif alınmayan, zorunlu olarak yapılan dinlemelerdir.

1. Gönülsüz dinleme: Bireyin dinleme etkinliğine mecbur olduğu için katıldığı türdür.
2. Antipatik dinleme: Dinleyenin konuşana karşı olumsuz tavırlara sahip olduğu bir dinleme türüdür.
3. Yüzeysel dinleme: Dinleyenin derinlemesine dinlemediği ve dinlediklerini değerlendirmedeği türdür.
4. Görünüşte dinleme: Dinleyici dinliyormuş gibi yapar. Konuşmacının kıyafeti, duruşu vb. şeylerine odaklanır ve neredeyse hiç bilgi alışverişinde bulunmaz.

Doğan (2011, s. 9-30) da dinleme türlerini, dinleme şekil ve türleri olarak iki farklı şekilde ele almıştır. Dinleme şekillerinde etkileşimli ve etkileşimsiz dinlemeyi almış; türlerini de ayırt edici, estetik, etkili, eleştirel ve empatik dinleme biçiminde ayırmıştır. Etkileşimli dinlemeyi karşılıklı konuşma sırasında gerçekleşen cevap vermeyi içeren dinleme; etkileşimsiz dinlemeyi konferans, radyo dinleme gibi dinleyicinin araya giremediği cevap vermeyi içermeyen dinleme etkinlikleri olarak değerlendirmiştir.

Yalçın'a (2002) göre, üç dinleme türü vardır ve bunlar şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

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

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

3. Eleştirel Dinleme: Eleştirel dinleme, dinlediklerimizin doğruluğunun belirlenmesinde etkili olur. Eleştirel dinleyici, dinlediği şeyler için birtakım sorular sormayı alışkanlık haline getirmelidir. Konuşmacının söylediklerini hızla tahlil yapmalı, verdiği bilgilerin kendi kişisel yorumunu mu yansıttığı, gözlemleri mi olduğu veya belirli bir kaynaktan mı aldığı gibi hususları ortaya koyması gerekmektedir.

Yalçın'ın (2002) yapmış olduğu sınıflandırmada, bireyin dinleme sürecinde aktif olması ve seçici dinlemesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Maden ve Durukan (2011) dinleme türleri yerine dinleyici stilleri kavramını kullanmışlar ve dinlemeyi, aktif, katılımcı, pasif ve tarafsız dinleme/dinleyici diye dört başlık altında değerlendirmişlerdir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sınıflamalar mevcuttur. Dinleme türleri; ayırt edici, transfer edici, estetik, eleştirel ve telepatik dinleme şeklindedir (Tompkins, 1998).

Melanlioğlu (2011) İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda geçen kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme, yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/ izleme, yöntem ve teknikleri katılımlı dinleme/ izlemeyi içermekte olduğunu belirtmiştir. Aynı tür altında değerlendirilebilecek ifadelerin dört farklı başlıkta ele alınmasının programdaki eksik yönlerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Programda yöntem ve tekniklerin altında, katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak, yaratıcı, seçici, eleştirel dinleme olmak üzere yedi tür belirtilmiş ve bu türlere yönelik uygulamalar açıklanmıştır.

Katılımlı Dinleme/İzleme: Dinleme esnasında akla gelen soruların konuşmacıya yöneltilerek dinlenenlerin daha iyi anlaşılmasıdır. Konuşmacının dinlendiğini bilmesi rahatlamasına sebep olacak iletişimin hedefine ulaşmasına da yardımcı olacaktır.

Katılımsız Dinleme/İzleme: Öğrencilerin dinlediği şeyleri düşündürerek zihinsel faaliyetlerini etkili hale getirir.

Not Alarak Dinleme/İzleme: Konunun anlaşılmasına, sonrasında daha kolay hatırlanmasına yardımcı olur. Not tutan kişi duyduğu her şeyi değil önemli gördüklerini kaydeder. Not

tutmak denilince akla, konuşmacının her söylediğini yazıya dökmek gelmemelidir. Esas unsurları diğerlerinden ayırt edip not tutmak anlama becerisini de geliştirmektedir (Baymur, 1944, s. 4)

Not almanın iki mühim faydası bulunmaktadır. Birincisi aktif katılımı sağlayan not almadır. Bu şekilde dikkati öğrenilen konuda yoğunlaştırmak mümkün olur. İkincisi; alınan notları yeniden düzenlemedir. Bu sayede unutma engellenmiş olur. Öğrenilenlerin bir saat içerisinde yaklaşık %70'i bir gün içerisinde de %80'i unutulmaktadır. Unutmayı bireyin lehine çevirecek en iyi şey not tutmaktır. İyi bir dinleyici olmak için iyi not tutmak, iyi not tutabilmek için de iyi bir dinleyici olmak gerekir. Başka bir deyişle, iyi bir dinleyici olmak ve iyi not tutmak el ele giden bir süreçtir (Baltaş, 2003, s. 42-43).

Kocaadam'ın (2011) yapmış olduğu çalışma da bunu desteklemektedir. 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bu çalışmada not alarak dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlamasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilere dinlemelerini geliştirmeleri için nasıl dinleyeceklerini, nelere dikkat edeceklerini öğrettiklerinde başarılı olmama ihtimalleri çok düşüktür.

Empati kurarak dinleme/İzleme: Dinleyicilerin konuşmacıyla empati kurarak onun neler hissettiğini, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamalarını sağlar.

Yaratıcı Dinleme/İzleme: Öğrencilerin dinlediklerini yorumlayıp onlardan yeni düşünceler üretmesini sağlar.

Seçici Dinleme/ İzleme: Dinlenenlerden/izlenenlerden ihtiyaçlara uygun olanlarının seçilerek dinlenmesidir.

Eleştirel Dinleme /İzleme: Öğrencilere soru sorma alışkanlığı kazandırıp; dinledikleri hakkında düşünmelerini ve farklı yönlerden değerlendirip doğrularını bulmalarını sağlar. Programda yer almayan ama dinleme eğitiminde kullanılabilecek farklı yöntemler de vardır. Truesdale'nin tüm vücut ile dinleme yöntemi bunlardan bir tanesidir. Bu yöntemdeki amaç dinlemeyi somut hale getirip öğrencilere, somut dinleme becerileri kazandırmak ve daha dinlemeyi etkili bir duruma getirmektir (Melanlioğlu, 2011, s. 30).

Bir diğer yöntem de Elves yöntemidir. Bu yöntemin uygulanabilirliğini deneysel bir çalışmayla Yangın (1998) ortaya koymuştur.

Muente'nin "Birleştirilmiş Öğretim Süreci" yöntemi de dinleme eğitiminde kullanılabilecek yöntemlerden biridir. Dört temel dil becerisini bir bütün olarak kabul eden Muent, bir

beceriyle ilgili yapılanların diğerlerini de kapsadığını ve etkilediğini dolayısıyla yapılan etkinliklerin bunlar göz önüne alınarak yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Dinleme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Burada önemli olan yapılan çalışmaların öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak onların öğrenme tarzlarına göre hazırlanıp uygulanacak sürecin buna göre planlı bir şekilde yürütülmesidir.

2.2.5. Dinleme ve Tutum

Tutum sözlükte; kişinin bir sorunu ele alış biçimi, sorun karşısında takındığı tavır ve sorunu çözmek için izlediği yol olarak verilmiştir.

İnceoğlu'na (2004) göre tutum davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olarak kabul edilir ve değişik alanlardaki gelişmeleriyle farklı anlamlar ve boyutlar kazanmıştır. Sosyal algıyı ve davranışları etkilediğinden dolayı sosyal psikolojinin temel konularından biri haline gelmiştir (Kağıtçıbaşı, 2010) İnsan davranışı söz konusu olduğunda eğitimde tutum kavramının öneminin çok büyük olduğu görülmektedir (Tavşancıl, 2010, s. 1) Tutum kavramının birçok tanımı yapılmış ve bu tanımlardan yola çıkılarak genel olarak şu özellikler ortaya konmuştur:

- Kişi ve nesne arasındaki ilişkide bir düzen sağlayan tutumlar, öğrenme esnasında derecelenerek şekillendiği için, kişinin çevreyi anlamasına yardım ederler.
- Geçici olmayan tutumlar, belirli bir zaman diliminde devamlılık gösterirler. Başka bir ifadeyle, bireyler hayatlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar doğuştan gelmez, bireyin toplumsallaşma sürecinde yaşanarak kazanılır. Yani, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilir.
- Tutum bir tepki şeklinden ziyade, gösterme eğilimidir.
- Tutum, farklı davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir.
- Tutumlar genelleştirilebilir ve en azından belli düzeyde bir soyutlama içerir (Tavşancıl, 2010; Hogg ve Vaughan, 2011, s. 176).

Değişik unsurları bünyesinde bulundurduğundan dolayı karşımıza karmaşık bir yapı olarak çıkmaktadır. Bu unsurlar tutumu kendi içerisinde tutarlılığı olan bir sisteme dönüştürür. Bundan dolayı bireyin çevresinde olup bitenlere karşı duyguları, düşünceleri, bilgileri ve onlara yönelik oluşturduğu davranışları tutarlı bir şekilde devam eder (Kağıtçıbaşı, 2010, s. 109-112)

Arkonaç’a (2001: 157) göre tutumlar, gözlenip ölçülmesi mümkün olmayan varlığı davranış ve sözel belirtilerden anlaşılan psikolojik değişkenlerdir. Ortaya çıkacak davranışı etkilediğinden dolayı davranışa yol açtığı ifade edilebilir (Arkonaç, 2001, s. 157)

Collins’e göre, davranışların ölçülmesi zordur. Tutumların davranışlarla ilişkili olması bu durumu kolaylaştırır (Akt. Baysal, 1981, s. 37).

Tutumların doğuştan gelmediği, bireyin toplumsallaşma sürecinde yaşayarak kazandığı öğrendiği ve benimsediği göz önünde bulundurularak dinlemede öğrenci tutum ve davranışlarına önem verilmeli bu yönde iyi bir şekilde gözlem yapılmalıdır.

2.2.6. Dinlemenin Diğer Dil Becerileri İle İlişkisi

Ana dil öğretiminde temel becerilerin birbiriyle ilişkili olduğu arada bir kopukluk olduğu zaman bunun genele yansıyacağını yapılan araştırmalar ve çalışmalar ortaya koymaktadır. Mesela iyi bir konuşmacı olabilmenin yolu iyi bir dinleyici olmaktan; iyi bir yazar olabilmenin yolu da kendinden önce yazılanları iyi bir şekilde okuyup anlamaktan geçiyor. Bu yüzden anlama ve anlatma üzerine kurulan dil becerilerinin kazanımı ve gelişimi birbirinden ayrı düşünülemez. Dinleme, ana dil öğreniminin başlangıcı olduğundan diğer becerilerle olan ilişkisi de ayrı bir önem arz etmektedir.

Her beceri ayrı değerlendirilse de dinlemenin; konuşma, yazma ve okuma becerileri üzerinde etkisi büyüktür. Dil becerilerinin temeli olan dinleme olmadan konuşmanın olması veya okuma ve yazmanın gelişmesi pek mümkün değildir. Dinleme ve okuma bilgi edinmeyi sağlayan konuşma ve yazma da edinilen bilginin aktarılmasını sağlayan unsurlardır.

“Dilin iletişim etkinlikleri arasındaki ilişkiler, her etkinliğin birbirini var kılama amacına yöneliktir. Bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi de bu dört becerinin bütünsellik içinde gerçekleşmesine bağlıdır. Çünkü birinin gelişimi ötekini gelişimine de katkı sağlar. Sözelimi, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını geliştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek onun daha iyi yazabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktadır. Dilin beceri alanlarındaki bu gelişme ise, dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.” (Sever, 2011, s. 28).

Çocuk ana dilini önce dinleme yoluyla öğrenir ve okul öncesinde birçok bilgiyi bununla edinir. Bu gerek okulda gerekse sosyal yaşamda hayat boyu sürer. Çocuktan; iyi okumasını, yazmasını veya konuşmasını istemeden önce onun dinleme becerilerinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapmak gerekmektedir.

2.2.6.1. Dinleme ve Konuşma

Öğrenilen ilk beceri dinlemedir. Dinlemeyi takip edense konuşmadır. Çocuk, dinleyerek öğrenip anlamlandırdıklarını ilk olarak konuşma yoluyla ifade eder. Bundan dolayı sözlü iletişim, iki temel beceriyi içine almaktadır. Bu iki temel beceri dinleme ve konuşmadır. Birinin olduğu yerde diğeri de mevcuttur. İşitme yetisi olmayan çocuklarda dinleme gerçekleşmediğinden bu çocuklar konuşamazlar. Konuşmanın ön koşulu bu yüzden dinlemedir. İyi bir konuşmanın ön koşulu ise iyi bir dinleyici olmaktır. İyi dinleme özelliğine sahip çocuk bunları konuşarak ifade etmede sıkıntı çekmez. Konuşma problemi çeken çocukların dinleme becerilerinin gelişmediği de gözlemlenmektedir. Bu yüzden eğitimin her aşamasında bu iki beceriyi birbirinden ayrı değerlendirmek olanaksızdır. Çocuktan dinlemesini öğrenmeden konuşmasını beklemek doğru bir davranış değildir. Dinleme diğer beceriler için de önem arz etmektedir; fakat konuşma açısından ayrı bir yere sahiptir.

Özbay'a (2001), göre yapılan araştırmalar gösteriyor ki doğduğunda işitme engeli bulunanlar konuşmıyor. Bu engel doğumla değil de sonradan herhangi bir hastalıktan dolayı meydana gelirse öğrenilen konuşma becerisi zamanla geriliyor. İlk başta işitme engeli bulunup bunu tedavi yoluyla giderenler ise yavaş yavaş konuşmaya başlıyor. Yaşadığı toplumda kaybolup daha sonra bulunan çocukların da ana dillerini unuttukları ve ana dilde konuşma becerilerini kaybettikleri gözleniyor. Sonuçta konuşma becerisinin olması ve gelişebilmesi için sağlıklı bir işitmenin gerçekleşmesi; varsa bir sorun bunun giderilmesi gerekiyor.

Taşer (2000) de bu konuyu değerlendirirken sözlü iletişimde, konuşanı ve dinleyeni eşit tutmak gerektiğini; konuşanı önemserken, dinleyeni küçümsemenin doğru bir davranış olmadığını dile getirmektedir. İletişimin başarıya ulaşabilmesi, dinleyen ve konuşan arasındaki bağla alakalıdır. Her iki taraf da üzerine düşeni yapmalıdır. Bu ikilinden birinde olan eksiklik etkileşimin başarısız olmasına sebep olacaktır.

Dinleme ve konuşma bir bütündür ve bunlar ayrı ayrı düşünülemez. Bu yüzden dinleme ve konuşma eğitimi yapılırken bu iki becerinin ayrı değerlendirilmemesi gerekir. Çocuğun kendini ifade etmesi ne kadar önemliyse karşısındakinin anlatmak istediklerini anlaması da o derece önemlidir. Anlatabilmesi için önce anlaması; konuşabilmesi için de önce dinlemesini bilmesi gerekir. Öğretmen, bu durumun farkında olmalı; önce kendisi iyi bir dinleyici ve konuşmacı olmalı, bu bilinci öğrencilerine de vermelidir. Konuşma için uygulayacağı yöntem ve tekniklerde dinleme becerisini göz ardı etmemelidir. Çocuktan sadece dinlemesini istemek yeteri kadar kendini ifade etmesine fırsat vermemek öğrenciyle

öğretmen arasındaki etkileşimin yetersiz olmasına; dolayısıyla da öğrenimin tam olarak gerçekleşmemesine sebep olacaktır.

2.2.6.2. Dinleme ve Yazma

Doğum öncesinden başlayarak dinleme yoluyla öğrenen ve dünyayı anlamlandıran çocuk okula gidene kadar dinleyerek öğrendiklerini sadece konuşarak aktarır. Okula başladığında dinleme ve konuşma becerilerinde belirli bir düzeye ulaşmış olur. Okulla birlikte yazmayı da öğrenen çocuk, daha önce sadece konuşarak aktardığı duygu ve düşüncelerini yazı yoluyla da anlatmaya başlar. Bu yüzden dinleme ve konuşmadaki başarısı yazmada da kendini göstermektedir.

Özbay'a (2010, s. 63) göre yazma becerisindeki başarının altında yatan en önemli unsur iyi geliştirilmiş dinleme becerisidir. Bu ikili arasındaki bağ kendini özellikle sınıf ortamında yapılan dinleme çalışmalarında gösterir. Çocuğun, cümledeki anlam yönünden farklı kelimeleri kullanması, yanlış anlama gelen kelimelerin düzeltilip cümle içerisinde yazılması gibi noktalarda bu durum kendini gösterir.

Çocuğun dinleme hazinesindeki kelime zenginliği yazıyla kendini ifade ettiğinde ortaya çıkmaktadır. Cümle içinde kelime ve kelime gruplarını farklı anlamlara gelecek şekilde kullanabilmesi; aktarmak istediklerini en güzel şekilde yazabilmesi çocuğun dinleme becerisinin ne kadar gelişmiş olduğunun bir göstergesidir.

2.2.6.3. Dinleme ve Okuma

Yangın'a (1999, s. 41-43) göre dinlediğini ve okuduğunu anlamayla ilgili iki görüş öne çıkmaktadır. Birincisinde okuyucu; dinlediklerini anlama konusunda kendini geliştirmiş bundan dolayı da okuyucunun okuduğu ve dinlediği arasındaki anlama farkı neredeyse hiç kalmamıştır. Bunun için az bir çaba sarf etmesi yeterlidir. Aynı beceriden konuşurken de faydalanır. Buna ortak anlama süreci deniyor. Okumayı öğrenmek, çocuğun daha önceden öğrendiklerini yeniden öğrenmesidir. Bu, çocuğun daha önce dinleyerek öğrendiklerini görsel olarak öğrenme faaliyetidir. Başarılı bir dinleme geçmişine sahip olan çocuk, okumada da başarılı olacaktır.

İkinci görüşse, ortak anlama görüşüyle ters düşmektedir. Bunda dinlediğini anlama ve okuduğunu anlamamanın önemi, kullanım şekli, uyarıcı geliş durumları ve dil bilim bakımından değişiklikler gösterdikleri için farklı süreçlere sahiptir. Okuyucu, dinlediğini anlama

konusunda iyi olsa bile, okuduğunu anlama bundan farklılık gösterir. Bunda dinleyerek öğrenilenlerin okuma üzerindeki etkisinin az olduğu düşünülür. Bunun sebebi de iki farklı dil becerisi olmalarına bağlanır. Bu görüş de ikili anlama süreci olarak nitelendirilir.

Almanya’da yaşayan Türk çocuklarında ana dilinde okuduğunu anlamada dinlemedeki becerilerinin etkili olduğu gözlemlenmektedir. Çünkü çocuk ana dilinde öğrendiklerinin büyük bir bölümünü dinleme yoluyla öğrenmektedir. Dinlediğini iyi anlayan çocukların okuduğunu da iyi bir şekilde anladığı bunu konuşmasında da sergilediği ana dil derslerinde olduğu gibi diğer derslerde de başarılı oldukları; dinleme becerisi zayıf olan öğrencilerinse okuduğunu anlama da yetersiz kaldıkları, kendilerini ana dilinde ifade ederken zorlandıkları girilen derslerde gözlemlenmektedir. Bu durum Almanya’da daha çok ortak anlama sürecinin geçerliliğini göstermektedir.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010)’ye göre; bu becerilerle ilgili iki farklı görüş vardır. Bunlar dinleme ve okumanın gerektirdiği süreçlerle ilgilidir. Bunlardan ilkinde dinleme ve okumada temelde aynı mekanizmalar kullanılmakla birlikte; okuma ve dinleme, kelimeleri tanıma süreçleri bakımından farklıdırlar. İkincisinde ise dinleme ve okumanın farklı zihinsel süreçlerden geçtiği; anlama için ihtiyaç duyulanların işitsel ve görsel olarak sağlandığı vurgulanmaktadır.

2.2.7. Dinleme ve Kelime Hazinesi

Dinleme anne karnında başlar ve doğumla birlikte gelişimini sürdürür. Çocuk ilk kelimelerini aileden öğrenir. Daha sonra akraba ve yakın çevreyle girdiği iletişim sayesinde kelime dağarcığını geliştirir. Okul çağına geldiğinde çocuğun sadece dinleme ile oluşturduğu bir kelime hazinesi mevcuttur. Bu hazinedeki kelimelerin niteliği ve niceliği çocuğun okul dönemine kadar girmiş olduğu sosyal çevreyle birebir ilişkilidir.

Dört temel dil becerilerinin bireye kazandırılabilmesi ve bu becerilerin iyi bir şekilde kullanabilmesi, sahip olunan kelime hazinesi ile yakından ilişkilidir. Birey ne kadar çok sözcük bilirse, okuduğunu ve dinlediğini anlaması, duygu ve düşüncelerini söz ya da yazıyla anlatması o kadar kolay olacaktır.

Ana dilde edinilen ilk kelimeler dinleme yoluyla gerçekleşir. Çocuk daha anne karnındayken annesinden duyduğu seslere aşinalık kazanır ve doğumla birlikte onları anlamlandırmaya başlar. Konuşmaya başladıktan sonra kelime bilgisini artıran çocuk; okuma ve yazmayla birlikte bu birikimdeki sayı artış gösterir. Çocuğun ana dildeki kelime bilgisi aile çevresi ve

sosyal yaşamıyla yakından alakalıdır. İlgileri bildiği kelimelerin çeşitliliğini de artırmaktadır. Herhangi bir konu hakkındaki fikir ve düşünceleri daha önce öğrendikleriyle bağlantılıdır. Okuduğu kitap, dinlediği müzik, seyrettiği programlar vb. etkenler yeni kelimeler öğrenmesini sağlayacak kelime hazinesini de zenginleştirecektir. Dinleme bu yönde etkili bir öğrenme aracıdır. Özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocukları ana dili kelime bilgilerinin büyük bir çoğunluğunu dinleme yoluyla elde eder. Bunu da konuşmayla iletir. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları, yaşadığı ülkenin dilinde okuma ve yazma gerçekleştirdiğinden kelime hazineleri de dinleyip konuşarak elde ettikleriyle sınırlı kalmaktadır.

Dilin dört temel beceri üzerine oturup gelişimini sürdürdüğü ve bu dört temel becerinin de birbirinden bağımsız olmadığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Yaklaşımlara göre hangisinin birbirini daha fazla etkilediği değişebiliyor; ama ortak kanı dinlemenin bu dört temel dil becerisinin başlangıç noktası olduğu ve dinleme gelişimini iyi gerçekleştirmiş bir çocuğun diğer dil becerilerinde de başarılı olduğudur. Çocuk anneden ve babadan öğrendiği ilk kelimelerden sonra yavaş yavaş bildiği kelimeleri çoğaltır. Annesinin okuduğu bir şarkıdan babasının okuduğu bir kitaptan dedesinin anlattığı bir hikâyeden izlediği bir çizgi filmde yeni yeni kelimeler öğrenir. Bu yüzden çocuk okula başlayana kadar ki süreç çok önemlidir. Çocuğun bildiği her kelime okuduğunu dinlediğini anlama ve yorumlama kabiliyetini artıracak, karşısındakiyle iletişim kurmasını kolaylaştıracaktır. Bu durum onun okula çabuk alışmasını derslerinde başarılı olmasını ve arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurmasını sağlayacaktır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Çalışmamızla ilişkili olabilecek tezlere erişmek için “Ulusal Tez Merkezi’nde tarama yapılmıştır. Bu tarama; Almanya, Türk çocukları, Türkçe öğretimi, dinleme eğitimi, dinleme becerisi ve iki dillilik gibi anahtar kelimelerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan tarama sonucunda Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının dinleme becerileri ile ilgili bitirilmiş bir teze rastlanmamıştır.

Dinleme eğitimi ve dinleme becerisi ile ilgili ülkemizde yeterli olmasa da kayda değer araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca son zamanlarda Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında da dinleme becerisi ile ilgili çalışmaların yapıldığı gözlenmektedir. Yaptığımız alan

taramasında konumuzla ilgili faydalanabileceğimiz çalışmaların bazılarını inceleyerek değerlendirdik.

Kaplan (2004), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans araştırmasını, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilebileceği düşüncesinden yola çıkarak yapmıştır. Tezde, dinlenen bir metni anlama düzeyinin geliştirilmesi üzerinde özellikle durulmuştur. Kaplan çalışmada elde edilen bulgular neticesinde ulaştığı sonuçları maddeler halinde şu şekilde vermiş: 1- Yapılan çalışmalar neticesinde anlamlı bir ilerleme tespit edilmiştir. 2- Okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin ilk kez dinledikleri bir metni anlama düzeyleri daha yüksektir. 3- Erkekler, kızlara göre daha çok ilerleme kaydetmişlerdir. 4- İlköğretim beşinci sınıf yıl sonu Türkçe ders notları ile dinleme becerisi gelişim oranları paralellik göstermemiştir.

Doğan (2007), “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları” isimli doktora araştırmasında; 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini, yaptığı etkinliklerle ilerletmeye çalışmıştır. Araştırmanın amacını, dinleme becerisinin geliştirilebilir olduğunu, öğrencilere verilecek etkinliklerle bu becerinin geliştirilebilir olacağını ortaya koymak olarak belirtmiştir. Sonuç olarak yaptığı çalışmanın öğrencilerde bu beceriyi artırdığını söylemiştir.

Yılmaz (2007), “Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışmasının temelini; dinleme becerisini geliştirmek için yapılan veya tavsiye edilen etkinliklerin başarılı olup olmadıklarını sergilemek oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda bu etkinlikler öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde, Türkçe öğretiminin hedefleri ışığında yapıldığında dinleme becerisinin gelişebileceği kanısına varılmıştır.

Zengin (2010) “Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması ” isimli yüksek lisans çalışmasında; çocuk kitaplarında bulunan metinlerin çocuk edebiyatına uygun olması veya olmamasının dinleme becerisine olan etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. İlk önce çocuk edebiyatına uygun eserlerle, ders kitaplarında geçen fakat uygun olmayan metinler belirlenmiş daha sonra da Türkçe derslerinde 7. Sınıf öğrencilerine bu yönde etkinlikler yapılmıştır.

Horny (2011), “Almanya’daki Türk Çocuklarının Göçe Bağlı Anadilsel Kayıpları” isimli yüksek lisans çalışmasında, özellikle ana dil kavramı üzerinde durmuş, ana dilin bireyin duygusal ve bilişsel gelişimi, toplumdaki yeri, okuldaki başarısı ve daha birçok açıdan

önemine değinmiş ve diğer dilleri tam anlamıyla öğrenebilmede ana dili ön koşul olarak ele almıştır. Ayrıca çalışmada, Türk çocuklarının Almanya eğitim sistemindeki başarısızlıklarının sebepleri sorgulanmış, bu başarısızlık, ana dillerindeki eksiklik ve yeterli ana dili eğitimi alamamaları ile ilişkilendirilmiş ve Almanya'nın eğitim sistemindeki çok dilliliğe bakış açısı, önlemleri ve varılması gereken noktalar tartışılmıştır.

Melanlıoğlu (2011) “Üst biliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli doktora çalışmasıyla bu eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinde dinleme becerilerini etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar, üst biliş strateji eğitiminin, dinleme becerisini geliştirdiği yönünde yorumlamıştır.

Özbay ve Melanlıoğlu (2012) “Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında cumhuriyetin ilanından bugüne ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki Türkçe derslerine yönelik hazırlanan öğretim programlarında dinlemeye ne kadar yer ayrıldığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışmada, dinleme eğitiminin Batıda olduğu gibi ülkemizde de ihmal edildiği; önemi günümüzde bilinse de halen göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kantarcı (2012) “ Üst biliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi” isimli doktora çalışmasıyla bu stratejileri öğretiminin, beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutum ve becerileri üzerine etkisi ve bununla ilgili öğrenci ve öğretmenlerin ne düşündüklerinin öğrenilmesi amaçlamıştır.

Daşöz (2013) “Yapılandırılmış Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasıyla dinleme etkinliklerinin; tutum, kaygı ve anlama üzerine yedinci sınıf öğrencilerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamış. Çalışma sonucunda bu etkinliklerin, öğrencilerin dinleme başarı ve tutumlarında olumlu yönde gelişme sağladığı fakat kaygılarında olumlu yönde bir fark meydana getirmediği belirlenmiştir.

Bulut (2013) “Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi” isimli araştırmasında, dördüncü sınıfa giden öğrencilere verilen etkin dinleme eğitiminin, bu öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını anlamada ve kelime hazinesi üzerinde ne kadar etkili olduğu incelenmiştir. Araştırma neticesinde, bu eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi

seviyelerinin gelişimine katkıda bulunduğu, dinlediğini anlamanın öğrenciler de okuduğunu anlama başarısı için ön koşul teşkil ettiği ve kelime hazinesine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

Tayşi (2014) “Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli doktora çalışmasıyla, öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak yapılan çalışmaların ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmedeki ve tutumlarına olan etkisini tespit etmeyi amaçlamış. Araştırma sonucunda bu stillere uyularak yapılan eğitimin öğrencilerin dinleme beceri ve tutumlarına katkı sağladığını görmüştür.

Çakır (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dinleme becerisinin geliştirilmesinde video kullanımının faydası ve etkisi üzerinde durmuş. Karma gömülü deneysel desen kullanarak yaptığı araştırmasının sonucuna göre video kullanılarak yapılan eğitimlerin öğrenmeyi daha kolay, kalıcı ve başarılı hale getirdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda ise bulgulardan yola çıkılarak çeşitli önerilerde bulunulmuş.

Bekar (2015) “Almanya Türkçesi” isimli doktora çalışmasında Almanya’da I. II. ve III. kuşak tarafından kullanılan Türkçenin ve kuşaklar arası Türkçe ile Almanca arasında görülen etkileşimin tespit edilmesini amaçlamıştır. Üç bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde Türk-Alman ilişkileri, Almanya’da Türk varlığı, Almanya’da Türkçenin kullanımı ve öğretimi hakkında bilgiler verilmiş. İkinci bölümde Almanya’da yaşayan I. II. ve III. kuşak Türklerden derlenen metinlerin dil bilgisi incelemesi yer alıyor. Üçüncü bölümde ise her üç kuşaktan derlenen metinlerdeki söz varlıkları verilmiş. Sonuç bölümünde I. II. ve III. kuşakta Türkçenin kullanımı ve kuşakların dil kullanımında Türkçe ile Almancanın etkileşimiyle ilgili tespitlerde bulunulmuş. Derlenen sözlü ve yazılı metinler çalışmanın son bölümüne konulmuş.

Demirdöven (2016) “Duisburg/ Essen Üniversitesi’nde Öğrenim Gören Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri ” isimli yüksek lisans çalışmasıyla yurt dışında yetiştirilen Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşlerini ortaya koymak, Türkçe eğitimi verecek olan bu öğretmen adaylarının hem Türkçe ve Almancaya hem de iki dillilik olgusuna bakış açılarının durum tespitinin yapılmasını amaçlamıştır. Bu durum tespiti, Türkçe-Almanca bilen iki dilli bireylerin daha sağlıklı ve

dengeli yetişebilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda fikir sahibi olmayı planlamıştır.

Bekar, (2016) “‘Almanya’da Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimiyle ve Türklerin Türkçe Kullanımlarıyla İlgili Kaynakça Denemesi” isimli makalesinde önce Almanya’daki Türk nüfusu sonra Türk kimliğinin devamı için ana dilinin önemi son olarak da konuyla ilgili Türkiye ve Almanya’da yapılmış araştırmaları sıralamıştır. Bekar, Türkiye ve Almanya’da konuyla ilgili yapılan çalışmaları Türkiye’de yapılanlar Almanya’da yapılanlar şeklinde ikiye ayırmış bunları da kitaplar, tezler, makale ve bildiriler şeklinde üç başlıkta vermiştir.

Polat (2017) “‘Türkçeyi Yabancı Dil olarak Öğrenenlerin Dinlemeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin farklı değişkenlere göre dinlemeye dönük tutumlarını incelemeyi hedeflemiştir. Betimsel bir alan araştırması olan çalışma neticesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme tutumları üzerinde etkili olan değişkenlerden ana dili, cinsiyet ve yaş faktörleri için istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı; buna karşın yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitapları ve öğrencilerin kur geçme başarı durumları ile ilgili olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Bican (2017) “‘Danimarka’da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Temelinde İncelenmesi” isimli doktora çalışmasında, Danimarka’da yaşayan ve ana dili Türkçe olan lise öğrencilerinin, dil boyutlarını baskınlık ve beceri düzeyi açısından incelemiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin Türkçe ve Danca dillerinden hangisinde baskın olduklarının belirlenmesini hedeflemiştir. İkinci aşamada, katılımcıların Türkçedeki dil beceri düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır.

Korkmaz (2018) “‘Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Dinleme Metinlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” isimli doktora tezi çalışmasında, çalışmaya konu olan öğretim setlerinde yer alan ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin; metin sayıları, metin sınıflandırmaları, metinlerdeki kelime sayıları, dil bilgisi konularının öğretim sıraları, metinlerde yer alan ama işlenmeyen dil bilgisi konuları ve metin işleme sürelerini inceleyip değerlendirmiştir. Korkmaz yaptığı incelemenin ve değerlendirmenin neticesinde dinleme metinlerinin; metin sayısı, metin türü, kelime sayısı, dil bilgisi öğretimi ve ders işleme süresi bakımından nasıl olması gerektiği konusunda sonuçlara ulaşmış ve bu sonuçlara bağlı önerilerde bulunmuştur.

Yalçın (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme Etkinliklerinin Dil Öğrenme Stratejileri Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında Türkiye’de çeşitli enstitüler ve dil öğretim merkezleri tarafından kullanılan kitaplar arasından seçilmiş 5 yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabını, dinleme etkinlikleri Oxford’un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasının alt boyutlarına göre incelemiş ve değerlendirmiş. Araştırmasında Oxford’un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasının alt boyutlarına uygun kontrol listeleri oluşturmuş ve dinleme etkinliklerinin tümü bu listeler yardımıyla incelenerek bulgulara ulaşılmış. Araştırma sonucuna göre incelenen tüm kitaplar karşılaştırıldığında kitaplar arasında toplam strateji sayıları göz önünde bulundurulduğunda en fazla bilişsel stratejilere (f=135) ikinci sırada üst bilişsel stratejilere (f=85) üçüncü sırada bellek stratejilerine (f=32) dördüncü sırada telafi stratejilerine (f=10) ve son olarak sosyal stratejilere (f=7) yer verildiği tespit edilmiş. İncelenen kitapların hiçbirinde duyuşsal stratejilere rastlanmamış.

Kır (2019) “Çoklu Ortam Desenli Dinleme Metinlerinin Dinleme Becerisine Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasıyla çoklu ortam destekli dinleme metinleri aracılığıyla öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesini sağlamayı amaçlamıştır. Kır, hem görsel hem de işitsel öğelerin birlikte kullanıldığı metinler aracılığıyla; öğrencilerin sıkılmadan ve keyif alarak dinleyebilecekleri, soruları çözebilecekleri, bilgileri hatırlayabilecekleri, dinleme becerilerini geliştirebileceklerini düşünmüş.

Özekinci (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Etkileşim Kaygısı ile Endişe Düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmasının amacını, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dilde dinleme kaygısı etkileşim kaygısı ve endişe düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi; dinleme kaygısı, etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin farklı demografik özellikler açısından nasıl farklılaştığının belirlenmesi ile etkileşim kaygısı ve endişe düzeylerinin dinleme kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi oluşturmuş . Çalışma sonucunda etkileşim kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, erkeklerin etkileşim kaygısı düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiş etkileşim kaygısının dil seviyesi düşük bireylerde daha yüksek iken dil seviyesi yüksek bireylerde daha düşük olduğu tespit edilmiş. Etkileşim kaygısı bireylerin yabancı dilde dinleme etkinliklerindeki başarılarında doğrudan bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmış.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölüm; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, güvenirlik ve geçerlik, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması alt başlıklarından oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının dinleme becerilerini incelemek, ölçmek ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiğimiz; ön test son teste dayalı yarı deneysel modele göre düzenlenen bu araştırma, deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır.

Büyüköztürk, (2001, s. 21) bu modelde katılımcıların, deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenle alakalı olarak ölçüldüğünü söylemektedir.

Deneysel desenlerin gerçek, yarı ve zayıf olmak üzere üç şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlardan yalnızca gerçek deneysel desenlerde katılımcıların deneysel koşullara yansız ataması söz konusudur (Fraenkel ve Wallen, 2006, Robson, 1996. akt. Büyüköztürk, 2007, s. 10). Eğitim ortamlarında da öğrencileri yansız bir şekilde gruplara atamak zor olduğundan, araştırmacılar hazır bulunan grupların belirli değişkenler üzerinden eşleştirilebildiği ve bu gruplar üzerinden yansız atamanın yapılabildiği yarı deneysel deseni kullanmaya yönelmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2005).

Yarı deneysel çalışmalar grupların yansız seçimini kapsar; fakat katılımcıların işlem gruplarına yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda gruplar yapay olarak oluşturulamaz. Doğal olarak araştırmacı zorunlu olarak var olan gruplardan yansız bir şekilde gruplardan birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak atamak zorundadır (Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2008. akt. Yıldırım, 2010).

Creswell, eşleştirmesi yapılmış deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön test-son test karşılaştırmasını yaparken izlenecek adımları şöyle sıralamıştır:

- a. Katılımcılara, bağımlı değişken veya onunla yakından ilgili bir değişkene ait olan ölçümü uygulama.
- b. Yapılan ölçümün sonuçları ışığında katılımcıları çift olacak şekilde eşleştirme.
- c. Oluşturulan çiftlerden birini deney, diğerini ise kontrol grubuna geliş güzel olacak şekilde atama.
- d. Kontrol grubuna hiçbir işlem uygulamazken deney grubuna deneysel işlem uygulama.
- e. Bu iki grubun bağımlı değişken değerlerini ölçme.
- f. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarını istatistik testleri kullanarak anlamlılık düzeyine göre karşılaştırma.

Yapılan çalışmada, ön test uygulanması neticesinde, deney grubuna uygulanan dinleme eğitimi ve etkinliklerinin öğrenciler üzerinde ne gibi etki bıraktığını ve yapılacak çalışmalarla Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının dinleme becerilerinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini göstermek maksadıyla ön test ve son teste dayalı kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma Almanya’nın Karlsruhe Eğitim Ataşeliği’ne bağlı Philippsburg şehrinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan 5-6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören 40 öğrenci ile yapılmıştır. Evren içerisindeki bütün öğrenciler araştırma kapsamına alınamayacağından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Almanya’daki Türk çocuklarının dinleme eğitimindeki durumlarını belirlemek, yapılacak etkinlik planlamaları, uygulanacak teknik ve yöntemlerle dinleme becerisinin nasıl geliştirilebileceğini tespit etmek amacıyla 5. 6. ve 7. sınıflardan belirlenen öğrencilere ön test uygulanmış ve bu ön test neticesinde öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak şeklinde aynı oranda iki gruba bölünmüştür.

Tablo 1.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	F	%
Kız	11	55
Erkek	9	45
TOPLAM	20	100

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 11'inin (%55) kız, 9'unun (%45) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

	F	%
5.Sınıf	7	35
6.Sınıf	7	35
7.Sınıf	6	30
TOPLAM	20	100

Tablo 2'yi incelediğimizde ise deney grubundaki öğrencilerin 7'sini (%35) 5. sınıflar, 7'sini (%35) 6.sınıflar ve 6'sını (%30) 7.sınıflar oluşturmuştur. Dağılımda da görüldüğü üzere gruplar oluştururken cinsiyet ve sınıf bazında eşit olmasına çalışılmıştır.

Tablo 3.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	F	%
Kız	10	50
Erkek	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin 10'unun (%50) kız, 10'unun (%50) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

	F	%
5.Sınıf	6	30
6.Sınıf	7	35
7.Sınıf	7	35
TOPLAM	20	100

Tablo 4'ü incelediğimizde ise kontrol grubundaki öğrencilerin 6'sını (%30) 5. sınıflar, 7'sinin(%35) 6.sınıflar ve 7'sini (%35) 7.sınıflar oluşturmuştur. Kontrol grubunda da deney grubunda olduğu gibi öğrencilerin sınıf ve cinsiyet ayrımında birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir.

Almanya'ya 1960'larda başlayan Türk işçi göçü ile ilk defa Almanya'ya gelmeye başlayan Türkler şuan Almanya'da en kalabalık yabancı topluluk durumuna gelmiştir. Federal İstatistik Dairesi'nin verdiği bilgilere göre 2017 yılı sonu itibarıyla Almanya'da yaşayan kayıtlı Türk sayısı yaklaşık bir buçuk milyondur. Bu sayıya Alman vatandaşlığına geçen Türkler dâhil edilmemektedir. Onlar da hesaplandığında Almanya'da yaşayan Türklerin yaklaşık 3 milyon olduğu tahmin edilmektedir.

Karlsruhe, Almanya'nın güney batısında, Baden-Württemberg eyaletine bağlı, Fransız-Alman sınırındaki bir şehirdir. Stuttgart'ın 65 km kuzeybatısında yer alan Karlsruhe'nin nüfusu yaklaşık olarak 310 bindir. Karlsruhe Başkonsolosluğu'nun resmi verilerine göre 6 bin Türk nüfusuna sahiptir. Fakat bu bölgede yaşayan Türk nüfusu bu rakamın çok daha üstündedir. Stuttgart bölgesiyle birlikte en fazla Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeninin görev aldığı, Türkçe derslerine katılımın en yoğun olduğu bölgedir.

Araştırmamızı gerçekleştirdiğimiz Philippsburg kasabasının nüfusu 12.500 civarındadır ve nüfusa oranla kalabalık bir Türk topluluğuna ev sahipliği yapmaktadır. Burada yaşayan Türkler genellikle Sivas, Bayburt ve Gümüşhane illerindendir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yaklaşık 100 öğrenci katılım sağlamaktadır. Dersler dört farklı okulda farklı sınıf seviyelerine göre haftada iki ders saati olarak yapılmaktadır. Kimi okullarda Hristiyanlık din dersine paralel kimi okullarda ise derslerin bitimiyle öğleden sonra işlenmektedir. Derslere katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada değerlendirmeye tabi tutulan veriler, örnekleme oluşturan Almanya'nın Karlsruhe Eğitim Ataşeliği'ne bağlı Philippsburg şehrinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan 5-6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören 40 öğrenciden, bizzat bu öğrencilerin dersine giren araştırmacı tarafından elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme testi öğrencilere uygulanmış ve elde edilen sonuçların birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuş oluşturulan gruplarda ön testten alınan puanlar arasında istatistikî olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

Deney grubu olarak belirlenen öğrencilere, ön test uygulamasından sonraki hafta başlanmak üzere altı hafta boyunca haftada iki saat olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde dinlemeyle ilgili eğitim verilmiş ve her haftanın sonunda birer metin dinlettirilerek bu metinle ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan sorular öğrencilere dağıtılmıştır.

Kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere ise Türkçe dersleri normal seyrinde işlenmiştir. Altı hafta süren eğitim çalışmalarından sonra Dinleme Testi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere son test olarak yeniden uygulanarak; araştırmada kullanılacak olan veriler, ön test ve son testin tüm gruplara uygulanması neticesinde elde edilmiştir. Bu grupların son teste verdikleri cevapların değerlendirilmesinden sonra ön test son test puanlarının karşılaştırmalarına, bu karşılaştırmalarla ilgili istatistiksel işlemlere ve yorumlara geçilmiştir.

3.4. Eğitim Çalışmaları

Yaş ve ana dil seviyeleri birbirine yakın olan farklı sınıflardaki 40 öğrenciye ön test uygulanmıştır. Yapılan ön test neticesinde öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış; öğrenciler için dinleme becerisi gözlem formu oluşturularak öğrencilerin dinleme becerisi ile ilgili eksiklikleri belirlenmiştir. Bunun ışığında deney grubundaki öğrencilere haftada iki saat olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde 6 hafta boyunca dinleme becerisi üzerine eğitim verilmiştir. Çocuklara dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve dinlemeden sonra neler yapmaları gerektiği anlatılmıştır. Öğrencilere her hafta yeni bir dinleme metni verilmiş ve onlardan metinle ilgili soruların çözülmesi istenmiştir. Öğrencilerin sınıf ve yaş seviyelerine göre belirlediğimiz metinler ve farklı soru tipleri ile onların öğrendiklerini uygulaması sağlanmaya çalışılmıştır. Ön test neticesinde belirlediğimiz kontrol grubuyla ise

bu 6 haftalık süreçte Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin klasik olarak işlenmesine devam edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin bilgisayara aktarılmasında ve düzenlemesinde Excel 2013 ve verilerin analizinde SPSS 23 (Statistic Package For Social Science) programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, Wilcoxon Testi, Friedman Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amacına uygun olarak incelenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilere altı hafta süresince dinleme etkinlikleri yapılmış, etkinlik sonlarında da testler uygulanmış ve öğrencilerin gelişim süreçleri kaydedilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle müfredatta değişiklik yapmadan derslere devam edilmiştir.

Altı hafta boyunca yapılması planlanan etkinliklerden önce Almanya'nın farklı bölgelerinde Türkçe ve Türk kültürü öğretmenliği yapan arkadaşlarımızla görüşülmüş onların da fikirleri alınmıştır. Meslektaşlarımızla yaptığımız görüşmelerde genelde Türkçe dersleri özelde ise dinleme etkinlikleri ele alınmıştır. Belirtmiş olduğumuz alt problemlerle ilgili öğretmen arkadaşlara sorular yöneltilerek eksiklikler ortaya konulmuştur. Öğretmen arkadaşlara; öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik, dinleme etkinliklerinde vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ediliyor mu? Dinleme sırasında bilinmeyen kelimelerin anlamı tahmin ediliyor mu? Dinlediklerinin konusunu belirleyebiliyor mu? Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebiliyor mu? Dinlediklerini özetleyebiliyor mu? Dinleme becerisinde ne kadar başarılılar? Dinleme becerisi etkinlikleri, öğrencilerin bu beceriyi geliştirmelerine katkı sağlıyor mu? Gibi sorular yöneltilmiştir. Sorduğumuz soruların birçoğuna olumsuz cevap alınmıştır. Bunun altında yatan en büyük sebep olarak da çocukların ana dili kelime bilgilerinin çok zayıf olduğu noktasında karar kılınmıştır. Ayrıca çocukların sınıftaki dinleme dikkat sürelerinin de çok az olduğu konusunda hem fikir olunmuştur.

Etkinliklerde kullanacağımız metinleri seçerken uzman görüşü de alarak öğrencilerin ilgisini çekebilecek dikkat sürelerine uygun ve anlayabileceği metinler olmasına özen gösterilmiştir. Örneğin ilk hafta için seçilen ‘Sanki Caminin Bakım Kılavuzu’ metninin süresi 2 dk. 19 sn. iken altıncı hafta için seçilen ‘Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor’ metninin süresi 5 dk. 50 sn.dir. Metin süreleri ayarlanırken kısıdan uzuna doğru her hafta kademeli olarak artacak şekilde planlanmıştır. Böylelikle çocukların dikkat süreleri de yavaş yavaş artırılmaya çalışılmıştır. Metin altı sorular; çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma açık uçlu şeklinde oluşturulmuştur. Soruları oluştururken alt problemlerde belirttiğimiz hususların gelişimini takip edebilecek şekilde olmasına özen gösterilmiştir.

Etkinliklere geçmeden önce öğrencilere dinleme etkinliğinin konusu ile ilgili bilgiler verilmiş; dinlemeden önce, dinleme etkinliği yapıldığı sırada ve dinleme sonrasında neler yapmaları gerektiği anlatılmıştır. Öğrenci gözlem formu oluşturularak her etkinlik sonrası öğrenciler değerlendirilmiştir. Nereelerde gelişme sağlandı nereelerde eksiklikler var takip edilerek yoğunluk eksik olan kısımlara çevrilmiştir. Her etkinlik öncesi bu eksikliklerin telafisi için bilgilendirmeler yapılmıştır.

İlk hafta öğrencilere verdiğimiz dinleme eğitiminden sonra bilim ve teknoloji temalı 2 dk. 19 sn. süren ‘Sanki Caminin Bakım Kılavuzu’ isimli metin öğrencilere dinlettirilmiş ve metinle ilgili sorular öğrencilere dağıtılmıştır. Soruları nasıl çözecekleri çözerken nelere dikkat etmeleri konusunda hatırlatmalar yapılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde ön test sonuçlarına göre küçük bir artış olduğu gözlenmiştir. İkinci hafta doğa ve evren temalı 3 dk. 44 sn. süren ‘Akdeniz’le Röportaj’ isimli metin, üçüncü hafta sağlık ve spor temalı 4 dk. 1 sn. süren ‘Vazgeçemeyenlerin Hikâyesi’ isimli metin, dördüncü hafta doğa ve evren temalı 4 dk. 22 sn. süren ‘Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam’ isimli metin, beşinci hafta sanat temalı 5 dk. 44 sn. süren ‘Müzik İnekler Çiçekler ve Başka Şeyler’ isimli metin, son hafta da yine bilim ve teknoloji temalı ‘Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor’ isimli metin öğrencilere dinlettirilmiş ve metin ile ilgili sorular dağıtılarak cevaplandırmaları istenmiştir. Yapılan etkinlikler neticesindeki genel değerlendirmede öğrencilerde her hafta belirli bir düzeyde gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Bu gelişme detaylı olarak tablo ve grafiklerle aşağıda anlatılmıştır.

Eğitimin sonrasında hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test uygulanmış ve çalışmanın değerlendirilmesi yapılmıştır.

Elimizdeki verileri yorumlamadan önce gerçekleştireceğimiz testlere ve izleyeceğimiz yola karar vermek adına normallik testi uygulanmıştır. Uyguladığımız normallik testi sonucunda değerlendirmede Wilcoxon ve Friedman Testi uygulamaya karar verilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamadan faydalanılarak verilerin yüzdesel hesapları gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5.

Normallik Testi Sonuçları

	SW	Shapiro-Wilk Sd	P
Deney Grubu Ön Test	,661	20	,000
Deney Grubu Son Test	,975	20	,859
Kontrol Grubu Ön Test	,843	20	,004
Kontrol Grubu Son Test	,843	20	,004
1.Etkinlik	,772	20	,000
2.Etkinlik	,925	20	,125
3.Etkinlik	,854	20	,006
4.Etkinlik	,969	20	,734
5.Etkinlik	,720	20	,000
6.Etkinlik	,857	20	,007

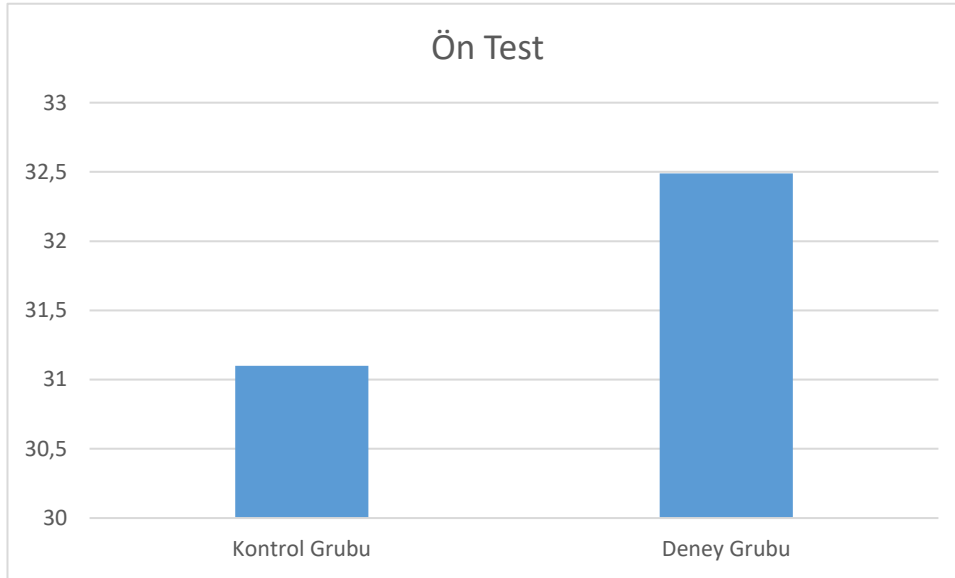
Tablo 5'teki bulgular neticesinde deney ve kontrol gruplarına "Wilcoxon Testi" uygulayarak öğrencilerin dinleme becerilerinin dil öğrenimi üzerindeki gelişiminin incelenmesine; ayrıca deney grubuna uygulanan eğitimlerin peşinden gerçekleştirilen etkinlikler testlerinde meydana gelen değişimleri incelemek için de Wilcoxon Test uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Wilcoxon Test Değerleri

	N	$\bar{X}$	S	P
Deney G.(Ön Test)	20	5,5(%31,1)	,827	,276
KontrolG.(Ön Test)	20	5,75(%32,49)	,550	,276

Tablo 6’da araştırmaya başlamadan önce seçtiğimiz iki gruba da Wilcoxon Testi uyguladığımızda “p” değerinin “0,05” ten büyük olması üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca ortalama verilen cevaplara baktığımızda ise %30’larda birbirine çok yakın olduğunu, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön testlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ön test uyguladığımız 40 öğrencinin verdiği cevaplar incelendiğinde doğru yanlış sayılarının birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bu bakımdan sınıf ve cinsiyet durumları da göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.



Şekil 1. Deney ve kontrol grubuna ait ön test grafiği

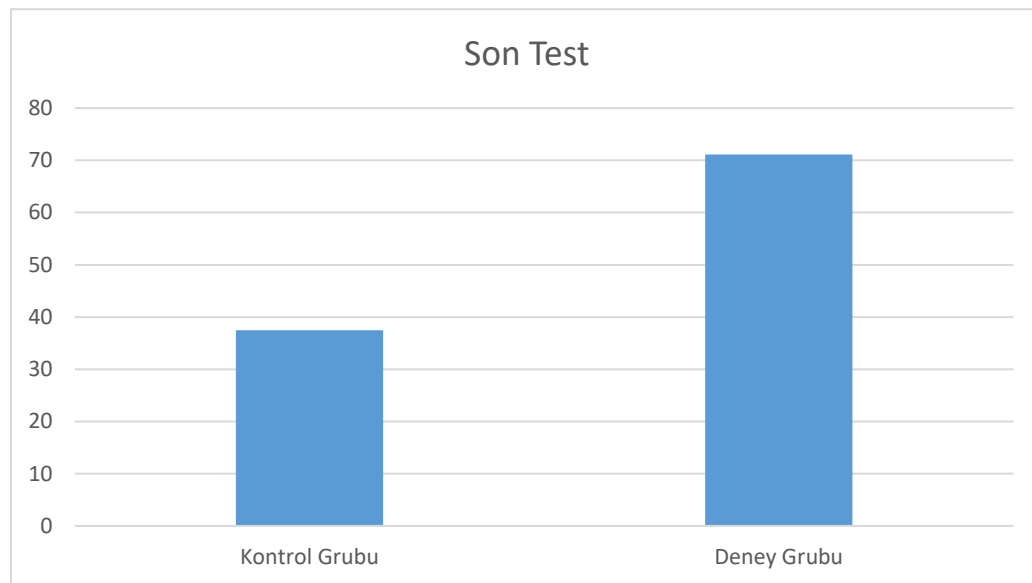
Şekil 1’de Deney ve kontrol grubunun ön test sonucunda almış oldukları başarı yüzdeleri verilmiştir. Grafikten de net olarak anlaşılacağı üzere her iki grup arasında ön test sonuçlarında anlamlı bir fark yoktur. Sorulara vermiş oldukları doğru yanlış cevap sayıları ve başarı puan yüzdeleri birbirine çok yakındır.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Wilcoxon Testi Değerleri

	N	$\bar{X}$	S	P
Deney G.(Son Test)	20	13,2(%71,11)	2,01	,000
Kontrol G.(Son Test)	20	6,45(%37,48)	,887	,000

Tablo 7’de eğitimi gerçekleterip araştırmayı tamamladıktan sonra seçtiğimiz iki gruba tekrar Wilcoxon Testi uyguladığımızda “p” değerinin “0,05” ten küçük olması üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Ayrıca ortalama verilen cevaplara baktığımızda kontrol grubunun doğru cevap ortalaması %37’lerdeyken deney grubunun doğru cevap ortalaması %71’lere yükselmiştir.Eğitim sonrasında deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarında yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında gerçekleştirilen eğitimin net bir şekilde etkili olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 2. Deney ve kontrol grubuna ait son test grafiği

Şekil 2’den de anlaşıldığı üzere kontrol grubundaki son test %37’ler de iken deney grubunda son test %71’lerde yer almaktadır. Şekil 3’te yer alan ön test sonuçlarına ait kontrol ve deney gruplarının yüzdeleri birbirine çok yakın iken son test sonuçlarını incelediğimizde ise deney ve kontrol grupları arasındaki fark %40’lara kadar ulaşmıştır.

Tablo 8.

Wilcoxon Testi Sıralama Tablosu

		N
Kontrol Grubu-Son Test-Kontrol Grubu Ön Test	Negatif Sıralama	0
	Pozitif Sıralama	10
	Değişim Olmayan	10
Deney Grubu Son Test-Deney Grubu Ön Test	Negatif Sıralama	0
	Pozitif Sıralama	20
	Değişim Olmayan	0

Tablo 8’de deney grubuna Wilcoxon Testi uygulandıktan sonra görüyoruz ki ön testten sonra verilen eğitimden sonra son test uygulandığında doğru cevap sayısını düşüren öğrenci bulunmamaktayken, doğru cevap sayısını 20 öğrenci de arttırmıştır.

Tablo 8’de kontrol grubuna Wilcoxon Testi uyguladıktan sonra ise hiçbir öğrencinin son testte doğru cevap sayısı düşmemiş, 10 öğrencinin doğru sayısı aynı kalırken 10 öğrencinin doğru cevap sayısında küçük bir artış olmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yarısı olduğu noktadan ilerleyememişken diğer yarısı yok denecek kadar az bir ilerleme kaydetmiştir. Ama deney grubunda yer alan öğrencilerin hepsi yüksek düzeyde ilerleme kaydederek aldıkları eğitimin dil öğrenimindeki etkisinin kayda değer ölçüde yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 9.

Wilcoxon Test İstatistiği Karar Tablosu

	Deney Grubu Son Test-Deney Grubu Ön Test	Kontrol Grubu Son Test-Kontrol Grubu Ön Test
P	,000	,040

Tablo 9’da “p” değerleri 0,05’ten küçük yani “Ön Test” ile “Son Test” arasında deney grubu için anlamlı bir fark görülürken, kontrol grubundaki artışın çok fazla olmadığı

gözlemlenmektedir. Kontrol grubundaki küçük artış da öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmeleriyle alakalı olduğu düşünülmektedir.

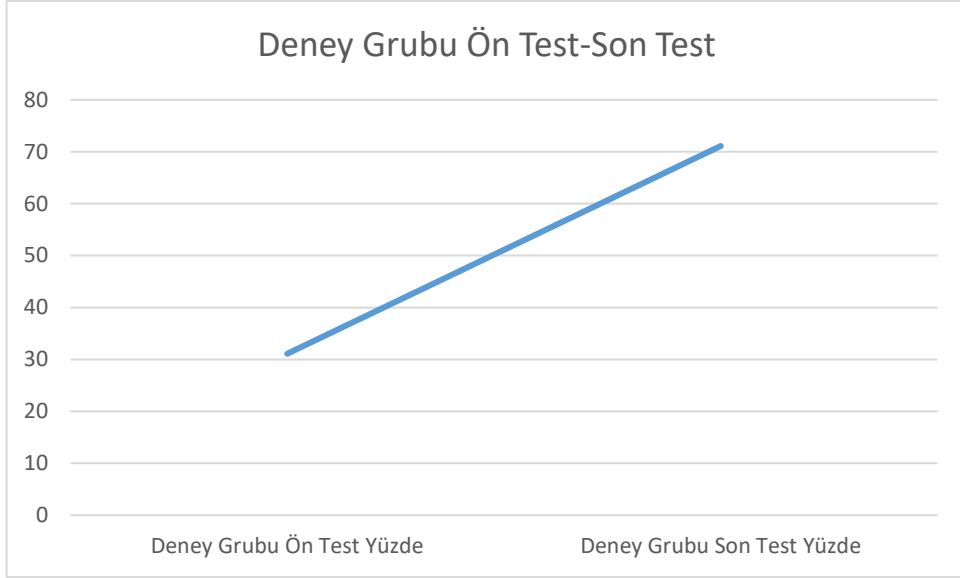
Bu durumda anlaşıyor ki deney grubunun “p” değeri 0,05’ten bu kadar uzak olduğuna göre büyük oranda anlamlı bir fark olduğu yani uygulanan eğitim sonrasında öğrencilerin soruları doğru bir şekilde cevaplamaları yüksek oranda artmıştır. Öğrencilerin dinleme ile başarılarına destek olunarak pozitif yönde fayda sağlanmıştır. Kontrol grubu için ise olumlu bir aşama kaydettiğini söylemek pek de mümkün değildir.

Tablo 10.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Başarı Yüzdelerindeki Değişim

	Ön Test		Son Test	
	En Düşük	En Yüksek	En Düşük	En Yüksek
Deney Grubu Yüzde %	16,7	38,9	33,3	94,4

Tablo 10’u incelediğimizde deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin dil eğitimi üzerindeki etkisini ölçmek adına gerçekleştirilen ön testte başarısı en düşük öğrenci %16,7, en yüksek %38,9 iken gerçekleştirilen eğitimin ardından son testte en düşük %33,3, en yüksek %94,4 olmuştur. Sonuçtan da anlaşıldığı üzere deney grubundaki öğrencilerin tamamı eğitim sonrasında dinleme becerilerini geliştirmiştir.



Şekil 3. Deney grubu ön test ve son test yüzdeleri

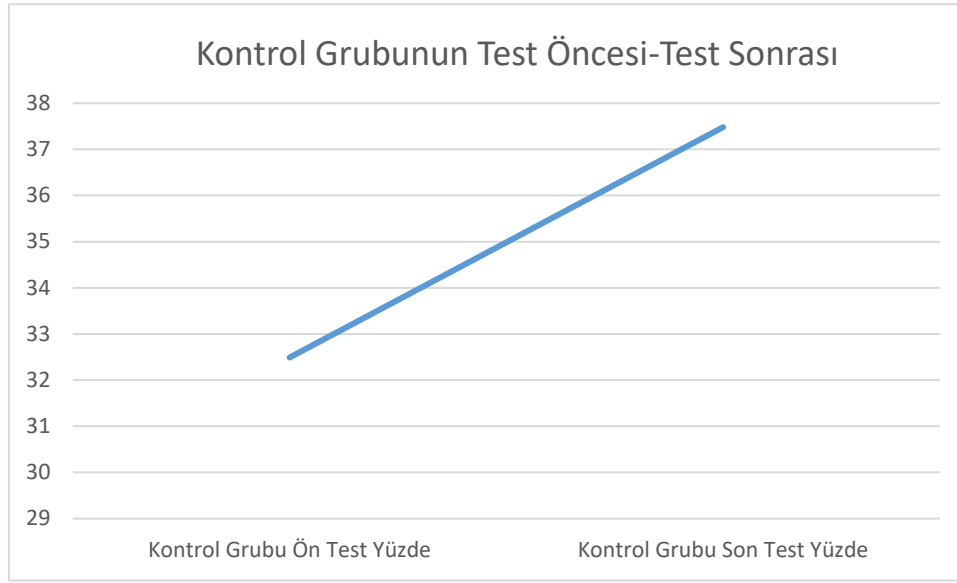
Şekil 3'te deney grubuna ait ön test sonuçları %30'lardayken, son testte %70'lere kadar yükselmiştir. Grafikten de anlaşılacağı üzere altı hafta boyunca öğrencilerin başarılarında sistemli bir yükseliş gözlemlenmiştir.

Tablo 11.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Yüzdelerindeki Değişim

	Ön Test		Son Test	
	En Düşük	En Yüksek	En Düşük	En Yüksek
Kontrol Grubu Yüzde	27,8	33,3	33,3	44,4
%				

Tablo 11'i incelediğimizde kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin dil eğitimi üzerindeki etkisini ölçmek adına gerçekleştirilen ön testte başarısı en düşük öğrenci %27,8, en yüksek %33,3 iken gerçekleştirilen eğitimin ardından son testte en düşük %33,3 iken en yüksek %44,4 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı yüzdelerinde kayda değer bir değişim olmamıştır.



Şekil 4. Deney grubu ön test ve son test yüzdeleri

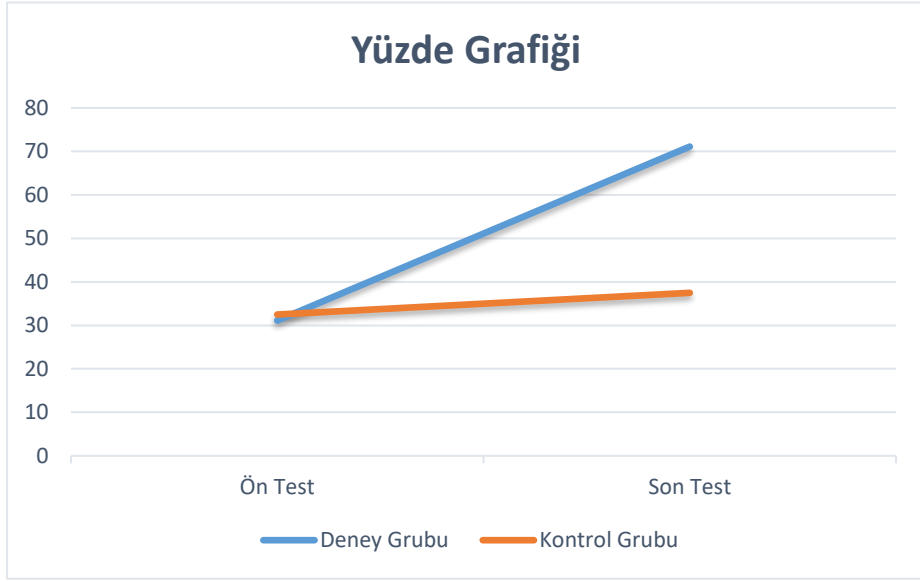
Şekil 4’te kontrol grubuna ait ön test sonuçları %32’lerdeyken, son testte sadece %37’lere gelebilmiştir. Kayda değer bir yükseliş gözlenmemiştir.

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Testteki Başarı Yüzdeleri

Deney Grubu	Ön Test	Son Test
	% 31,1	%71,11
Kontrol Grubu	% 32,49	%37,48

Tablo 12’de kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ön testte başarı düzeyleri (%31-%32) birbirine çok yakındır. Normal eğitim süreci devam eden kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki başarı yüzdesi %37,48 iken dinleme becerisinin dil öğrenimi üzerindeki etkisini incelemek adına seçilen ve eğitim gören deney grubunun son testteki başarıları %71,11’lere kadar yükselmiştir. İki grup arasında başlangıçta çok yakın olan başarı yüzdeleri verilen eğitim neticesinde deney grubu lehine gerçekleşen artışla açılmıştır.



Şekil 5. Dinleme becerisinin ön test-son test puanlarındaki artış miktarı

Şekil 5'e deney grubunun eğitimi sonucunda başarısının % 30'lardan % 70'lere çıktığını ama eğitim görmeyen kontrol grubunda ise kayda değer bir değişim olmadığını net bir şekilde görmekteyiz. Deney grubunun başarı grafiği her hafta artış gösterirken; kontrol grubunun başarı grafiği çok biz artışla neredeyse yatay seyretmiştir.

Tablo 13.

Wilcoxon Testi Etkinlikleri Sıralama Tablosu

		N
Deney Grubu 2.Etkinlik- Deney Grubu 1.Etkinlik	Negatif Sıralama	1
	Pozitif Sıralama	12
	Değişim Olmayan	7
Deney Grubu 3.Etkinlik- Deney Grubu 2.Etkinlik	Negatif Sıralama	1
	Pozitif Sıralama	11
	Değişim Olmayan	8
Deney Grubu 4.Etkinlik- Deney Grubu 3.Etkinlik	Negatif Sıralama	0
	Pozitif Sıralama	20
	Değişim Olmayan	0
Deney Grubu 5.Etkinlik- Deney Grubu 4.Etkinlik	Negatif Sıralama	1
	Pozitif Sıralama	14
	Değişim Olmayan	5
Deney Grubu 6.Etkinlik- Deney Grubu 5.Etkinlik	Negatif Sıralama	7
	Pozitif Sıralama	10
	Değişim Olmayan	3

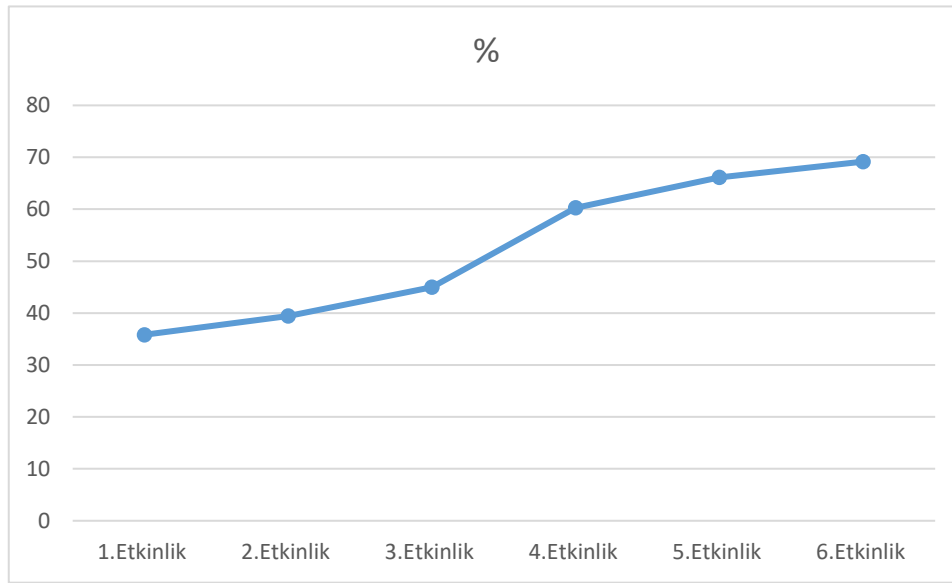
Tablo 13'ü incelediğimizde ise etkinlikler arasında gerçekleştirilen testlerde kısa dönemde dâhi olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Tüm etkinlikler arası test sonuçlarındaki öğrencileri incelediğimizde görüyoruz ki her etkinlik sonunda bir önceki testten %50 civarlarında öğrenci kendini geliştirerek daha fazla soru cevaplamıştır. 3. etkinlik ile 4.etkinlik arasında ki testte öğrencilerin hepsi bir önceki teste göre en az bir soruyu daha fazla doğru cevap vermiştir. Bu sebeple 3.etkinlik dinleme becerisinin dil öğrenimi üzerindeki en etkili eğitimi oluşturduğunu göstermektedir. Bu da bize gösteriyor ki verilen eğitimlerin etkisi 3.etkinlikle beraber kendini net olarak göstermiştir. Sonuç olarak 1. etkinlikten 6. etkinliğe kadar gerçekleştirilen dinleme eğitimlerinin sonucunda 20 öğrencinin de başarısında belirgin bir artışın olduğunu görmekteyiz.

Tablo 14.

Etkinliklerdeki Başarı Yüzdesi

	1.Et kinl ik	2.Et kinl ik	3.Et kinl ik	4.Et kinl ik	5.Et kinl ik	6.Et kinl ik
%	35,8	39,4	44,9	60,2	66,1	69,1

Tablo 14'te 1.etkinlikten sonra gerçekleştirilen testte başarı % 35,8'den 2.Etkinlik sonunda % 39,4'e yükselmiştir. Ardından gerçekleştirilen 3.etkinliğin sonucunda %44,9'a, 4. etkinliğin sonucunda %60,2'ye, %. etkinlikten sonra ise %66,1'e ve son etkinlik olan 6. etkinlikte ise %69,1'e yükselmiştir. Bu kademeli olarak başarıların artışı dinleme becerisi eğitiminin öğrencilerin dil öğrenimi üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu ve öğrenimin bir parçası olması adına ne derece önemli olduğunu bize göstermektedir. Ön test neticesinde deney grubu öğrencilerinin başarı yüzdesi %31'lerde iken bu oran ilk ders ve etkinliğin ardından yaklaşık 5 puanlık bir artışla %35,8' e yükseliyor. İkinci ve üçüncü haftalarda yapılan etkinliklerde de belirli oranda artış gösteriyor. Dördüncü etkinlik başarı yüzdesinin en fazla oranda artış gösterdiği etkinlik oluyor. Bu da bize yapmış olduğumuz derslerin başarılı olduğunu ve dinleme becerisiyle ilgili kazanımların öğrencilerde oturmaya başladığını gösteriyor. Beşinci ve altıncı etkinliklerde de benzer oranda artış gözleniyor.



Şekil 6. Etkinliklerin test sonuçlarındaki yüzde artışı

Şekil 6’da görüldüğü üzere gerçekleştirilen bu etkinlikler öğrencilerin dinleme becerilerindeki artışı yüzde otuz beşten (%35,8) yüzde altmış dokuza (%69,1) kadar yükselmesini sağlamıştır. Birinci etkinlikte %35,8 olan başarı yüzdesi altıncı etkinliğe kadar belli oranlarda artış gösteriyor ve altıncı etkinlikte %69,1 başarı oranına ulaşıyor.

Tablo 15.

Wilcoxon Test İstatistiği Etkinlikler Karar Tablosu

	P
DG_İkinci Etkinlik-DG_Birinci Etkinlik	,003
DG_Üçüncü Etkinlik-DG_İkinci Etkinlik	,004
DG_Dördüncü Etkinlik-DG_Üçüncü Etkinlik	,000
DG_Beşinci Etkinlik-DG_Dördüncü Etkinlik	,001
DG_Altıncı Etkinlik-DG_Beşinci Etkinlik	,059

Tablo 15’te “p” değerleri 0,05’ten küçük olduğu için birinci ile ikinci etkinlik, ikinci ile üçüncü etkinlik, üçüncü ile dördüncü etkinlik ve dördüncü ile beşinci etkinlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Gerçekleştirilen eğitimde bu

etkinlikler arasında kayda değer değişimler olduğunu görürüz. Beşinci etkinlik ile altıncı etkinlik arasında “p” değeri 0,05’ten büyük olduğu için anlamlı bir fark yoktur. Ama beşinci etkinlik ile altıncı etkinlik arasında hiçbir fark yok denilemez. Beşinci etkinlik ile altıncı etkinlik arasında yaklaşık %3’lük bir artış oranı gözleniyor. Diğer etkinliklerde bu artış oranları daha fazladır. Beşinci ve altıncı etkinlik arasında bu oranın diğerlerine göre daha düşük olması artık eğitimin oturma noktasına geldiği öğrencilerin belirli bir seviyeye ulaştığını gösteriyor. Son testte deney grubu öğrencilerinin başarı ortalaması ile altıncı etkinlik testi arasında da çok küçük bir fark olması bunun göstergesidir.

Tablo 16.

Etkinliklerin 18 Sorudaki Ortalama Doğru Cevapları

	$\bar{X}$
Birinci Etkinlik	6,3500
İkinci Etkinlik	7,1000
Üçüncü Etkinlik	8,0500
Dördüncü Etkinlik	10,9000
Beşinci Etkinlik	12,0000
Altıncı Etkinlik	12,4500

Tablo 16’da beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine yapılan eğitimlerin sonucunda dil öğretiminde dinleme becerisini ölçmek için yapılan etkinlikler de adım adım doğru cevap sayılarında artışı görmekteyiz. Birinci etkinlik sonucu doğru cevap ortalaması 6,35, ikinci etkinliğin 7,1, üçüncü etkinliğin 8, dördüncü etkinliğin 10,9, beşinci etkinliğin 12 ve son etkinlik olan altıncı etkinliğin sonucunda ortalama doğru cevap sayısı 12,4 olmuştur. Birinci etkinlikle birlikte öğrencilerin sorulara doğru cevap verme oranları belirli düzeyde ve sistemli olarak artmıştır. Bu da verilen eğitimin her hafta daha iyiye gittiği ve etkili olduğu anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak eldeki veriler ışığında Almanya’da gerçekleştirmiş olduğumuz dinleme eğitimi başarıya ulaşmıştır diyebiliriz.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Ön test ve son test incelendiğinde karşımıza çıkan bulgular; 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için deney grubuna verilen eğitimin bu grupta yer alan öğrencilerin dinleme becerilerini, diğer grupta yer alan öğrencilerin dinleme becerilerine göre daha fazla geliştirdiğini; istatistikî olarak da bu sonucun anlamlı olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testte 100 üzerinden 31.1 olan puan ortalaması, son testte 71.11'e; kontrol grubundakilerde ise ön testte 32.49 iken son testte 37.48'e yükselmiştir. Her iki grubun da puanlarında bir artış görülmektedir. Fakat deney grubundaki artış istatistikî olarak anlam taşımaktadır ve kontrol grubuna göre çok fazladır. Kontrol grubundaki artış ise çocukların Türkçe ve Türk kültürü derslerine düzenli katılmaları ile alakalıdır.

Deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan 6 haftalık eğitim neticesinde buradaki öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişme gözlenmiştir. Eğitimin verildiği deney grubu ile eğitimin verilmediği kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark söz konusudur. İki grup arasındaki bu anlamlı fark bizlere dinleme becerisinin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir. Yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin eğitimle geliştirilebileceği bu çalışmada ortaya konmuştur.

Çalışmamıza başlamadan önceki derslerde yapılan dinleme etkinliklerinde öğrencilerin konudan kopup farklı hayallere daldıkları, derse karşı ilgisiz oldukları, uygun olmayan zamanda söz aldıkları, davranışlarıyla arkadaşlarını rahatsız ettikleri veya ayrıntılara odaklanıp asıl konuyu kaçırdıkları gibi kusurları olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızla birlikte belirlediğimiz amaç doğrultusunda öğrencilere dinleme eğitimi verilmiş, mevcut

kusurlar giderilmeye çalışılmış ve seçilen metinlerle de öğrencilerin dinlemeye karşı olan ilgileri artırılmıştır. Öğrencilere dinleme teknik ve yöntemleri anlatılmış öğrencilerin dinleme esnasında bunlardan daha çok katılımsız dinleme ve not alarak dinleme tekniğini kullandığı gözlemlenmiştir.

Etkinlik seçimi yapılırken süresine olduğu kadar öğrencide bırakacağı olumlu etkilere de dikkat edilmeli yapılan etkinlikler rastgele seçilen metinler üzerinden yapılmamalıdır. Dinleme ile ilgili farklı etkinlikler yapılabilir. Mesela bir yol tarifi, bir röportaj çocuklara dinlettirilebilir. Farklı direktiflerle bir şeyler çizmeleri istenebilir. Yine bir tren istasyonu veya hava alanı anonsu çocuklara dinlettirilip bunlarla ilgili sorular yöneltilebilir. Seçtiğimiz metinlerde öncelikle metnin dilinin sâde ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Farklı temalarda benzer yapıda olmasına özen gösterilmiş; bu şekilde çocuklardaki gelişmenin daha iyi takip edilebileceği düşünülmüştür. Metin sürelerini de her etkinlikte biraz daha artırarak çocukların dinlemedeki dikkat sürelerini kademeli olarak artırmak hedeflenmiştir. Metinleri seçerken metnin, çocukların kelime hazinelerini geliştirecek bilgi ve birikimlerini olumlu yönde etkileyecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

İlk metnimiz olan ‘Sanki Caminin Bakım Kılavuzu’ başlıklı metnimizle Mimar Sinan’ın çağlar öncesinden günümüze ışık tutan ve ülkemizin dünyaca tanınan şahsiyetlerinden biri olduğu çocuklara anlatılmıştır. Metinde anlatılan ve Mimar Sinan’ın yıllar öncesinden tespit edip not bıraktığı gizem dolu öngörü çocukların çok ilgisini çekmiştir. Metnin uyandırdığı bu ilgi odaklanmalarını artırmıştır. Yine ikinci etkinliğimiz ‘Akdeniz İle Röportaj’ metnine geçmeden önce çocuklara ülkemizin coğrafi özellikleri ve bölgeleriyle ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra metni dinlettiğimizde Akdeniz’in anlatımıyla denizler arasındaki diyalog çocuklarda farklı bir etki oluşturmuştur. Bu metinle çocuklara ülkemizi çevreleyen denizler de öğretilmiştir. 3. metin daha çok millî duygulara yönelik olduğundan çocukların ayrı bir ilgisini çekmiştir. Ampute Millî Takımı’nın ülkemizi temsil etmenin vermiş olduğu azim ile göstermiş oldukları inanılmaz başarısı, çocuklarda farklı bir heyecan uyandırmıştır. Dinleme öncesi vermiş olduğumuz kısa bilgiler çocukların metne olan dikkatini bir kat daha artırmıştır. Çocukken düştüğü hayalin peşini hiç bırakmayan, kar kristallerinin fotoğraflarını ilk çeken kişi olarak bu hayali gerçekleştirip dünyaca tanınan biri olan Wilson Bentley’in anlatıldığı ‘Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam’ adlı metin çocuklarda hayal kurup o hayalin peşinden koşma arzusu uyandırmıştır. Öğrencilerimizle hemen hemen aynı yaşlardayken hayal kurup o hayali gerçekleştiren Wilson Bentley’in anlatıldığı bu hikâye de

dinleme metni olarak bizim adımıza doğru bir seçim olmuştur. ‘Müzik İnekler Çiçekler ve Başka Şeyler’ isimli metin başlık itibariyle çocukların dikkatini çekmiş, başlıktan nasıl bir metin dinleyeceklerini çıkartamayan çocuklar da metne olan ilgi artmış; dili ve akıcılığı ile çocukların pür dikkat dinlediği bir metin olmuştur. Çalışmamızın altıncı ve son haftasında verdiğimiz etkinlik ise geçmişten günümüze iletişim araçlarının anlatıldığı bilim ve teknoloji temalı ‘Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor’ isimli metin olmuştur. Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrettiğimiz bu çocuk şarkısıyla bir bağ kurmaya çalışan öğrenciler kızıl derililerin dumanla haberleşmesinden cep telefonuna gelinceye kadar kullanılan iletişim araçlarını öğrendiklerinde hem şaşırmışlar hem de mutlu olmuşlardır. Bir telgrafın, bir mektubun ne kadar önemli olduğunu onları beklemenin de ne derece heyecan verici olduğunu öğrenmek çocukları şaşırtmış metne olan odaklanmalarını artırmıştır.

Verilen eğitim neticesinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin 18 sorudaki ortalama doğru cevapları birinci etkinlikte 6,35 iken bu oran ikinci etkinlikte 7,1, üçüncü etkinlikte 8,5, dördüncü etkinlikte 10,9, beşinci etkinlikte 12, son etkinlik olan altıncı etkinlikte ise 12,45 olmuştur. Başarı yüzdesi olarak değerlendirdiğimizde de 1. etkinlikte %35,8 olan başarı yüzdesi her etkinlikte artarak devam etmiş ve 6. etkinliğin sonunda %69,1’e yükselmiştir. Verilen eğitiminin oldukça etkili olduğu bu oranları inceledikten sonra rahatlıkla söylenebilir.

Yapmış olduğumuz bu çalışma ile çocukların hem dinleme becerisinin geliştiği, hem kelime hazinelerinin arttığı hem de yeni ve farklı bilgiler öğrendikleri gözlemlenmiştir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda seçilen metinlerin dilinin sade, konusunun ilgi çekici üslûbunun akıcı ve aynı zamanda çocukların bilgi birikimlerini artıracak metinler olması bu sürenin geniş bir zamana yayılması başarının daha da artacağı kanısını uyandırmaktadır.

5.2. Öneriler

1. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, yurtdışındaki Türk çocukları için dinlemenin ayrı bir öneme sahip olduğunu bilmeli dinlemeyle ilgili yaptıkları çalışmalarda bu becerinin geliştirilebileceğini, ölçülüp değerlendirilebileceğini göz önünde bulundurmalıdır.
2. Öğretmenler, dinleme becerisi ile ilgili etkinlikleri iyi seçmeli çocukların ilgisini çekecek metinler tespit etmeli ve öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirici çalışmalar yapmalıdır.
3. Öğretmenler, öğrencilerin dışarıda evde arkadaş ortamında neler dinlediğini tespit etmeli bunları göz önünde bulundurarak dinleme metinleri seçmelidir.

4. Öğretmenler, dinleme ile ilgili yaptıkları etkinliklerde öğrencilerin ön planda olmasını sağlamalıdır.
5. Öğretmenler; öğrencilere, dinleme stratejilerini farklı örneklerle öğretmeli; öğrenciler metne göre hangi stratejiyi kullanacağını bilmelidir.
6. Öğretmenler, öğrencilerine dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapabileceklerini anlatmalıdır.
7. Öğretmenler, çocukların kelime hazinelerini göz önünde bulundurmalı kelime hazinelerinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapmalıdır.
8. Öğretmenler, dinleme eğitiminin iyi bir şekilde yapılabilmesi için uygun bir ortam hazırlamalı; dışarıdan gelebilecek olumsuz unsurların önüne geçmelidir.
9. Öğretmenler, dinleme becerisinin eğitime yönelik gerekli araç gereçleri bulundurmalı bunları derste kullanmalıdır.
10. Öğretmenler, dinleme etkinlikleri yaparken çocuğun ilgisini çekecek teknolojik malzemelerden yararlanmalıdır.
11. Öğrenciler, dinleme becerilerini geliştirebileceklerini, bu becerilerini geliştirdiklerinde Türkçeyi daha iyi öğrenebileceklerinin farkına varıp bu yönde çalışmalar yapmalıdır.
12. Öğrenciler, evde Türkçe müzik dinlerken ve TV seyrederken dinleme stratejilerini uygulamalıdır.
13. Aile büyükleri evde mümkün olduğunca Türkçe konuşmalı. Çocuklarını Türkçe TV seyretmeye Türkçe müzik dinlemeye teşvik etmelidir. Bunu yaparken de seçici olmalı çocuğun faydalanabileceği şeyleri önermelidir.
14. Aile büyükleri, çocuklarına küçük yaştan itibaren onların ilgisini çekecek kelime hazinesini artıracak kitaplar okumalıdır.
15. Araştırmacılar yurtdışındaki sınıf seviyeleri ile Türkiye'dekileri kıyaslamamalı yapacakları çalışmalarda aradaki farkları göz önünde bulundurmalıdır.
16. Yurtdışındaki Türk çocuklarıyla ilgili, başta dinleme olmak üzere dil becerileri üzerine yapılmış çalışmalarda büyük eksiklik vardır. Bu dikkate alınarak dinleme becerisindeki gelişimin diğer dil becerileri üzerine etkisi araştırılabilir.

17. Dinlemeyi olumsuz yönde etkileyen etkenlerin tespit edilip bunların giderilmesiyle alakalı bir çalışma yapılabilir.
18. Öğrencilerin, Türkçe dinleme kazanımlarına ne kadar ulaştıklarını tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
19. Öğrencilerin programdaki dinleme kazanımlarına ulaşma düzeyleri belirlenebilir.
20. Yapılan bu çalışma farklı sınıf ve yaş gruplarındaki öğrenciler için uygulanabilir.
21. Dinleme becerisi geliştikçe kelime hazinesinin artıp artmadığıyla ilgili bir çalışma yapılabilir.
22. Dinlemeyi etkileyen olumsuz unsurlar ve bunların ortadan kaldırılması üzerine bir çalışma yapılabilir.
23. Ailenin dinleme alışkanlıkları ve bu alışkanlıkların çocuk üzerine etkisiyle ilgili bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. (5. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktürk, Ş. (2015). *Almanya, Rusya ve Türkiye'de Etnisite Rejimleri ve Milliyet*. (V. Efe Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Akyol, H. (1998). Kelime tanıma ve okumaya etkisi. Selçuk Üniversitesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 1, s. 677-684.
- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (2.Baskı)*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (3. baskı)*. Ankara: Pegem.
- Arkonaç, S.A. (2001). *Sosyal Psikoloji (Değiştirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı)*. İstanbul: Alfa.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim*. Bilgi Üniversitesi Ankara: Pegem.
- Backus, A. (2006). *Turkish As an Immigrant Language in Europe*. In: T. K. Bhatia and W.C. Ritchie (Eds.). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 689-724). USA: Blackwell.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.(3rd ed.)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: UK: Multilingual Matters.
- Baltaş, A. (2003). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı. (20.Basım)*. İstanbul: Remzi.
- Bekar, B. (2015). *Almanya Türkçesi*, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Bican, G. (2017). *Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Temelinde İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bloomfield, L. (1933). *Language. (1st edition)*. New York: Henry Holt and Company, Inc.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (7.Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. baskı)*. Ankara: Pegem.
- Brown, H. Douglas.(2001) *Teaching by Principles, an Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition. NY: White Plains, Pearson Education.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi (4. baskı)*. Ankara: Nobel.
- Cihangir Çankaya, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel.
- Cihangir, Z. (2012a). *Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Dinleme*. A.Kaya (Editör). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. Ankara: Pegem.
- Clark, E. V.(2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education. *Sprogforum*, 7(19), 15-20. Cummins, J. (1978). Bilingualism and The Development of Metalinguistic Awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9 (131), 131-149. DOI: 10.1177/002202217892001.
- Cüceloğlu, D. (2000). *Yeniden İnsan İnsana* İstanbul: Remzi.
- Çakır, M. (2001). *Göçün Kırkıncı Yılında Almancanın İkinci Dil Olarak Edinimini Etkileyen Kültürlerarası Olgular*. Köln: Kleikamp Druck GmbH.
- Çakır, A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çotuksöken, B. (2002). *Felsefe: Özne-Söylem*, İstanbul: İnkılâp.
- Daşöz, T. (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, Niğde.
- Demir ve Yapıcı (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), s. 177-192.
- Demirdöven, G. H. (2016). *Duisburg/ Essen Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü (3. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Linguistic Society of America*, 37(1), s. 97-112.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (27), s. 263-274.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Dulkadiroğlu, S. (1999). *Almanya'da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Sınıflarda Türkçe Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki *Turkish Studies*, 8(1): s.1307-1319.
- Ellis, R.(1997). *Second Language Acquisition. (firstpublished)*. Oxford: Oxford University Press.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Boğaziçi.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi: İletişim*. Ankara: Anı.
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara. Anı.
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research. Themes in Education*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. USA.
- Funk, H. D. & Funk, G. D. (1989). Guidelines for Developing Listening Skills. *Reading Teacher*, 42(9), p. 660-663.

- Gass, S. M. & Selinker, L.(2008). *Second Language Acquisition. (third edition)*. New York: Routledge.
- Gay, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. (2005). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (8. edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Genel, M. G. (2014). Almanya'ya Giden İlk Türk İşçi Göçünün Türk Basınındaki İzdüşümü "Sirkeci Garından München Hauptbahnhof"a. *Selçuk İletişim Dergisi*, s. 301-338.
- Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive Instruction in Listening for Young Learners. *ELT Journal*, 60(3), p. 222-232.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül.
- Göker, G. (2015). *Göç Kimlik Aidiyet: Kültürler Arası İletişim Açısından İsveçli Türkler*. (1. Baskı). Konya: İpek.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi, Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Güllüpinar, F. (2010). Almanya’da Türk Göçmenlerin Çocuklarının Bölünmüş Kaderleri ve Eğitimdeki Başarısızlıklarının Yapısal Nedenleri: Entegrasyon Aşağı mı? Yukarı mı? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 8 (31), 65-87.
- Günay, Ü. (2003). Göç, Din ve Değişme: Batı Avrupa'daki Türk İşçileri Örneği. *Bilimname*, s. 35-64.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güzel, A. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. (3.Baskı). Ankara: Akçağ.
- Hampleman, R. (1958). *Comparison of Listening and Reading Comprehension Ability of 4th and 6th Grade Pupils*. Elementary English. XXXI, 49.
- Hengirmen, M.(2009). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Engin.
- Horny, S. (2011). *Almanya'daki Türk Çocuklarının Göçe Bağlı Ana Dilsel Kayıpları*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İleri, E. (2008). İki Dilli Ortamlarda Dil Edinimi ve Şans Eşitliği. *Die Gaste*, 3.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. (1. Baskı). İstanbul: Gündoğan.

- İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Elips.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting Active Listening in the Clossroom. *Childhood Education*, 72, 1, pp.13-18.
- Johnson, K. O. (1951). The Effect of Classroom Training upon Listening Comprehension. *The Journal of Communication*. I, s. 58.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar (12. Baskı)*. İstanbul: Sistem.
- Kalaycı, N. & Temur, T. (2005). İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz? *Eğitime Bakış*, s. 53-63.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C1 (717), s. 222-228.
- Karagündüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (29), s.39-55.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* Ankara: Anıttepe.
- Kara, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), s. 295-314. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, s.894-903.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayayerli, M. (2008). Batı Avrupa Türkleri Kültür Değerlerinin Almanya Bağlamında Yaşadıkları Toplumla Bütünleşmede Önemi, İ. Aydoğan & F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür"*. Cilt II. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, No: 165, Ss. 244-269.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Kır, D.B. (2019), *Çoklu Ortam Desenli Dinleme Metinlerinin Dinleme Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kocaadam, D. (2011). *Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (2003). *Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Koçtürk, M. (27 Ağustos 2008). *Almanya'ya Göçün Tarihi*. Die Gaste. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi210.html> 02.02.2018 tarihinde.
- Komisyon (2011). *Türkçe Sözlük (11.Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, C. B. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Metinlerin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Köklü, N. (1993). Eylem Araştırması. *A.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 26, Sayı 2, s. 357-366.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması. *A.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 34, Sayı 1-2, s. 35-43.
- Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Landry, D. (1969). *The Neglect of Listening*. Elementary English, 46, pp.599- 605
- Luft, S. (2014). *Die Anwerbung türkischer Arbeitnehmer und ihre Folgen*.
- Mackey, W.F. (1968), *The Description of Bilingualism*. (Ed. J.A. Fishman), Readings in The Sociology of Language. The Hague: Mouton.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi*. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat.
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2/1, s. 49-83.
- Mayring (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (A. Gümüş, M. S. Durgun, Çev.) Adana: Baki.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB (1998). *İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı* Ankara: MEB.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı* Ankara: MEB.

- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe (1-5.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlioğlu, D. (2012). Türkçe Öğretiminde Ayırıştırıcı Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi. *Milli Eğitim*, 41(196), s. 56-68.
- Melanlioğlu, D. (2012a). Türkçe Öğretiminde Ayırıştırıcı Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi. *Millî Eğitim*, 196, s. 56-68.
- Melanlioğlu, D. (2012b). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. *Turkish Studies*, 7/1, s. 1583-1595.
- Melanlioğlu, D. (2012c). Ortaokuldaki Dinleme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Fenomografik Bir Araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları* 1, s. 34-44.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Moore, K. D. (Tarihsiz). *Öğretim Becerileri*. (Nizamettin Kaya, Çev.), Ed. Doç. Dr. Ersin Altıntaş, Ankara: Turhan.
- Moore, K.D. (2001). *Classroom Teaching Skills*. Boston: McGraw-Hill.
- Nakipoğlu-Schimang, B. (2001). “3. Kuşak” Daha Sorunlu. Cumhuriyet Hafta. 28.04.2001 tarihinde.
- Nakipoğlu-Schimang, B. (2002a). *Sunuş. Öğrenmeyi Öğrenelim 2. KOALA Projesi*. (Hessisches Kultusministerium). Köln: Önel Druck & Verlag.
- Neumann, U. (2007). Eğitim ve Öğretim Sürecinde Bir Kaynak Olarak Çok Dillilik. A. Kaya ve B. Şahin (Editörler). *Kökler Ve Yollar, Türkiye’de Göç Süreçleri*. (Birinci Baskı) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, s. 185-203.
- Nord, J.R.(1981). *Three Steps Leading To Listening Fluency: A Beginning*. (Ed: H.Winintz.) *In The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Rowley, MA: Newbury House.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/ Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri - II: Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü.

- Özbay, M. (2010). *Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar) 'nın Kazanımlarına Eleştirel Bir Bakış*. Türkçe Öğretimi Yazıları, Ankara: Öncü.
- Özbay, M. & Çetin, D. (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, s.155-175.
- Özdemir, E. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi. *Dil Öğretimi*, 379-380, s.18-35.
- Özdemir, H. (2016). *Ortaokul Beşinci Sınıfta Okuyan İki Dilli Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Özdemir, M. (2008). *Türkiye 'de İç Göç Olgusu, Nedenleri ve Çorlu Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özekinci, Z.(2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Etkileşim Kaygısı ile Endişe Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Polat, A. (2017). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinlemeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. Penguin English Applied Linguistics, London.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (5. baskı)*. Ankara: Anı.
- Sidekli, S. (2012). Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Hikâye Piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, s. 1-18.
- Şahin, B (Ed.) (2007). *Kökler ve Yollar Türkiye'de Göç Süreçleri* (s. 1- 18). İstanbul: İstanbul.
- Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonunun Kuşaklar Arası Karşılaştırması: Kültürleşme. *Bilig*, 55, s. 103-134.
- Şavlı F. & Kalafat, S. (2014). Yabancı Dil Derslerinde Ana Dil Kullanımı Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/3, s. 1367-1385.
- Şentürk, H. (2010). *The 1989 Migration from Bulgaria to Turkey: Natonalism and Identity Among the Migrants*. Master Thesis, Institute for the Social Sciences.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (4.Baskı)*. Ankara: Nobel.

- Tayşı, E. (2014). *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Temur, T. (2001). (Dinleme Becerisi). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8*. Ankara: Nobel.
- Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, s. 303 - 319.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil Edinimi ve Yabancı Dil*. (1. Baskı). Ankara: Sam.
- Tokdemir, A. Türk Öğretmenler Tarafından Yürütülen Türkçe Ve Türk Kültürü Derslerinin Verimliliğini Etkileyen Faktörler. İ. Aydoğan ve F. Yaylacı (Editörler). *I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür"*, Cilt II, Kayseri Erciyes Üniversitesi, No: 165, s. 191-285.
- Tokdemir, A. (2000). Yabancı Dil ve İki Dilli Eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(6), s. 519-525.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts Content and Teaching Strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
- Tuna, Y. (2010). *Dil Bilinci ve Hessen'de Anadili Öğretimi*. Die Gaste, 14, 6.
- Ungan, S. (2007). Dinleme (Akyol, H. & Kırkkılıç, Ed. A.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Winn, J. (1988). Developing Listening Skills as a Part of the Curriculum, *Reading Teacher*, pp. 144-146.
- Wolff, Marsnik, Tacey vd. (1983). *Perceptive Listening*. New York: CBS College.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, Ç. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme Etkinliklerinin Dil Öğrenme Stratejileri Açısından İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, F. & Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2/2, 231-250.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı.
- Yıldız, C. vd. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/3, s. 1641-1651.
- Zengin, S. (2010). *Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1 Dinleme Metinleri, Süreleri ve Temaları

<u>DİNLEME METİNLERİ</u>	<u>SÜRE</u>	<u>TEMA</u>
Sanki Caminin Bakım Kılavuzu	2: 19	BİLİM VE TEKNOLOJİ
Akdeniz’le Röportaj	3: 44	DOĞA VE EVREN
Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	4: 01	SAĞLIK SPOR
Kar Kristallerinin Peşinde bir Yaşam	4: 22	DOĞA VE EVREN
Müzik İnekler Çiçekler ve Başka Şeyler	5: 44	SANAT
Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	5: 50	BİLİM VE TEKNOLOJİ

Ek-2 Sanki Caminin Bakım Kılavuzu Adlı Hikâye Metni ve Anlama Soruları

SANKİ CAMİNİN BAKIM KILAVUZU

Mimar Sinan, Şehzadebaşı Camii’ni restore edemeyen mimarlara, cam şişede bıraktığı mektubuyla yol gösterdi. Büyük ustanın sırları 469 yıl sonra anlaşıldı. Osmanlı İmparatorluğu’nda 50 yıla yakın bir süre mimar başlığı yapan, imparatorluğun her yanına dağılmış çok sayıda ünlü eseri bulunan Mimar Sinan, bugün bile dünyaca tanınmış mimarlara ders veriyor. Büyük ustanın 1543 yılında yaptığı İstanbul’daki Şehzadebaşı Camii’nin 1990’lı yıllardaki restorasyonunda yaşananlar, tüm dünyayı şoke etti. Mimar Sinan’ın ‘çıraklık eserim’ dediği Şehzadebaşı Camii’nin zedelenen kemerleri için restorasyon çalışmaları başlatıldı. Camiinin kemerlerindeki sorun, çok sayıda mimarı bir araya getirdi. Mimarlar restore konusunda karar veremedi. Ortaya birçok fikir atıldı ama hiçbirini kabul edilmedi. Mimarlardan biri incelemeler sırasında caminin kemerlerinde bir oyuk fark etti. Bu oyuktan çıkan cam şişede gizlenmiş mektup, inanılmaz gerçeği gün yüzüne çıkardı. Mektubun Mimar Sinan tarafından yazıldığı anlaşıldı. Büyük usta mektubunda, “Bu notu bulduğunuza göre kemerlerden birinin kilit taşı aşındı ve nasıl değiştireceğinizi bilmiyorsunuz” diyordu. Mektubun devamında kemerin nasıl onarılacağını anlatan Mimar Sinan, 469 yıl sonrasına da ışık tutmuş oldu. Kemerin onarımı mektuptaki gibi yapıldı. Şehzadebaşı Camii ile birlikte büyük ustanın birçok eserlerinde de mektuplar bırakarak yol gösterdiği anlaşıldı.

Süleymaniye Camii’ndeki Önemli Not

Süleymaniye Camii’nin restorasyonunda da Şehzadebaşı Camii’nde olduğu gibi Mimar Sinan’dan not bulundu. Bir oyuktan çıkan notta, büyük usta şöyle diyordu: “Her kim bu taş eskidiğinde yenisiyle değiştirmek isterse, eski taşın yerine takılacak yeni kilit taşının iki tarafından yağlı iple taşı bir taraftan sokup öteki taraftan çeksin. Sonra ipin dışarıda kalan kısımlarını kessin.” Süleymaniye Camii’ni kurtaran bu mektup şu anda Topkapı Sarayı’nda saklanıyor.

SORULAR

1) Şehzadebaşı Camii hangi tarihte yapılmıştır?

- A. 1543 B. 1453 C. 1923 D. 1990

2) Mimar Sinan Şehzadebaşı Camii için ne demiş?

- A. Ustalık eserim B. Çıraklık eserim
C. Kalfalık eserim D. En güzel eserim

3) Mimar Sinan mektubu neden yazmıştır?

- A. Caminin minaresi yıkılırsa tekrar nasıl yapılacağını anlatmak için
B. Camiyi nasıl yaptığını anlatmak için
C. Uzaktaki akrabaları için
D. Aşınan kemerin nasıl onarılacağını anlatmak için

4) Süleymaniye Camii'nde mektup nerede bulundu?

- A. Caminin kemerindeki bir oyukta B. Caminin içindeki halının altında
C. Cami imamının evinde D. Caminin önündeki taşın altında

5) Süleymaniye Camii'ni kurtaran bu mektup şuanda nerededir?

- A. Türkiye Büyük Millet Meclisinde B. Caminin içinde bir odada
C. Topkapı sarayında D. Dolmabahçe Sarayında

6) Mimar Sinan mektubu neyin içine koyarak saklamış?

- A. Zarfın içine B. Bir bezin içine güzelce sararak
C. Bir cam şişenin içine D. Küçük bir sandığın içine

7) Mimar Sinan Osmanlı İmparatorluğunda yaklaşık kaç yıl mimar başlığı yapmıştır?

- A. 30 B. 40 C. 50 D. 60

8) Şehzadebaşı Camii'ndeki mektubu kim bulmuştur?

- A. Cemaat B. Müezzin C. İmam D. Mimar

9) Büyük ustanın sırları kaç yıl sonra anlaşılmış?

- A. 50 B. 469 C.1500 D.100

10) Mimar Sinan bugün bile halen kimlere ders veriyor?

- A. Restorasyon yapan ustalara B. Cami yapan mimarlara
C. Üniversite öğrencilerine D. Dünyaca ünlü mimarlara

11) Şehzadebaşı Camii'nin neresindeki sorun mimarları bir araya getirmiştir?

- A. Kemerlerindeki B. Kapılarındaki
C. Minaresindeki D. Duvarlarındaki

12) Aşağıda boş bırakılan yerleri dinlediğiniz metne göre doldurunuz.

Mimar Sinan, Şehzadebaşı Camii'ni edemeyen mimarlara, cam bıraktığı mektubuyla gösterdi. İstanbul'daki Şehzadebaşı Camii'nin 1990'lı yıllardaki restorasyonunda yaşananlar, tüm dünyayı etti. Mimar Sinan'ın eserim' dediği Şehzadebaşı Camii'nin zedelenen için restorasyon çalışmaları başlatıldı. Camiinin kemerlerindeki sorun, çok sayıda bir araya getirdi. Mimarlar restore konusunda veremedi.

Aşağıdaki 5 soruyu yargıların karşısına doğruysa (D) yanlışsa (Y) yazarak cevaplayınız.

- 13) Mimar Sinan Şehzadebaşı Camii için ustalık eserim demiştir. ()
14) Şehzadebaşı Camii'nin duvarlarında sorunlar varmış. ()
15) Mimar Sinan bugün bile halen dünyaca ünlü mimarlara ders vermektedir.()
16) Mimar Sinan Şehzadebaşı Camii'ni 1543 yılında yapmıştır. ()
17) Mimar Sinan Osmanlı İmparatorluğunda 30 yıl mimar başlığı yapmış. ()

18) Mimar Sinan'ı büyük bir usta yapan şey nedir? Kısaca anlatınız.

Ek-3 Akdeniz’le Röportaj Adlı Hikâye Metni ve Anlama Soruları

AKDENİZ'LE RÖPORTAJ

Akdeniz'e sordum:

- Bana kendini tanıtır mısın?
- Memnuniyetle efendim. Dedi. Başladı tanıtmaya.

Adım, soyadım Akdeniz. Üç kardeşim daha var: Ege, Marmara, Karadeniz. En sevdiğim renk mavi. Bir de tatlı suları severim. Rüzgâr arkadaşım olur. Onunla bazen fırtınacılık oynarız. Yelkenlileri, gemileri yüzdürürüz. Hobim, ay ile gel-git oynamak. O, gel deyince ben gelirim; o, git deyince ben giderim. Hani siz, deve cüce oynarsınız ya; aynen öyle. Fobim, tsunami. Tarih şahittir ki hiçbir tsunamiye adım karışmadı.

- Peki, sen hep yerinde mi durursun?
- Aşk olsun, dedi. Akdeniz hiç yerinde durur mu? Durmaz tabii ki. Hem yerinde duran sular kokuşur. Azıcık dikkat etsen sen de görürsün. Ben, sessiz sedasız Ege'ye, Marmara'ya, oradan da Karadeniz'e kadar giderim. Elim boş gitmem. Giderken tonlarca zurna balığı götürürüm. Onlar da bana hamsi tava yaparlar. Eksik olmasın, hamsileri bol olsun. Bir ayağım Atlas Okyanusu'ndadır, diğeri Hint Okyanusu'na uzanır. İki adım sonra Büyük Okyanus'a ulaşırım.
- Senin suların neden tuzludur?
- Ah yavrum ah, dedi. Belli ki duygulandı. Mavi gözlerinden sisli dumanlar yükseldi. Bir süre sessizce bekledi. Biraz sonra toparlanıp sözlerine devam etti:
- Benim suyum tuzlu olmasın da kimin suyu tuzlu olsun. Bir kere sıcak bir bölgedeyim. Sıcak-kanlı oluşum da bu yüzdendir. Güneş tam tepemde durur. Yaz boyunca ter atarım. Tatlı sularla da yeterince besleniyorum. Tuz rejimi yaptığım hâlde fazla tuzlarımdan kurtulamadım. Atlas Okyanusu üzerinden batıya açılma imkânım vardır. Fakat onunla da yıldızımız barışmıyor. Aramıza bir engel konulmuştur. Onun suları tatlıdır. Benim sularım ise tuzludur. Bu yüzden birbirimize karışmayız. Onun balıkları bana gelmez, benimkiler de ona gitmez. İnan ki bir balığına "kışt" bile demedim.
- Senin çok cömert olduğun söyleniyor, doğru mu?

- Eh tabii ki, dedi. Göğsü kabardı. Saçları kıvrım kıvrım oldu. Her kıvrımı bir dalgaya yol verdi. Kıbrıs'ı bağrına bastı. Mora'nın, Girit'in, Rodos'un başını okşadı. Anlaşılan alçakgönüllülüğe gerek yoktu.

- Son bir sorum daha olacak. Sana neden Akdeniz demişler? Oysa sen mavi ile anılıyorsun.

- Bu ismi verenler siz insanlarsınız. Asıl ben sormalıyım. Neden Akdeniz? Sen söyle bakalım!

Bunun cevabını sahiden bilmiyordum. Teşekkür edip ayrıldım. "Su gibi aziz ol" dedi. İki yanağımdan şillop şillop öptü. Nehirlerde, küçük göllerde, akvaryumlarda ne kadar balık varsa hepsine selam söyledi.

Orhan BİLİR

Ağustos Böceğine Mektup

SORULAR

1) Aşağıdakilerden hangisi Akdeniz'in kardeşlerinden biri değildir?

- | | |
|--------------|------------|
| A. Karadeniz | B. Marmara |
| C. Ege | D. Efe |

2) Akdeniz'in en sevdiği renk hangisidir?

- | | | | |
|------------|---------|------------|----------|
| A. Kırmızı | B. Mavi | C. Turuncu | D. Pembe |
|------------|---------|------------|----------|

3) Akdeniz'e göre yerinde duran sular nasıl olur?

- | | | | |
|---------------|---------------|------------|---------------|
| A. Güzel olur | B. Sıcak olur | C. Kokuşur | D. Soğuk olur |
|---------------|---------------|------------|---------------|

4) Akdeniz'in kaç kardeşi vardır?

- | | | | |
|------|------|------|------|
| A. 3 | B. 4 | C. 5 | D. 6 |
|------|------|------|------|

5) Akdeniz rüzgârla hangi oyunu oynuyor?

- | | |
|--------------|-----------------|
| A. Saklambaç | B. Yakalamaca |
| B. Su topu | D. Fırtınacılık |

6) Akdeniz'in hobisi nedir?

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| A. Tsunami | B. Ay ile gel git oynamak |
| C. Kardeşleriyle sohbet etmek. | D. Rüzgârla fırtınacılık oynamak. |

7) Akdeniz'in fobisi nedir?

- | | |
|--------------------|----------------------|
| A. Tsunami | B. Çok dalgalı olmak |
| B. Çok tuzlu olmak | D. Suyunun azalması. |

8) Akdeniz; Marmara, Ege ve Karadeniz'e giderken hediye olarak ne götürürmüş?

- | | |
|-----------------|------------|
| A. Tuzlu su | B. Tsunami |
| C. Zurna balığı | D. Hamsi |

9) Akdeniz'in suyu neden çok tuzludur?

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| A. Çok derin olduğu için | B. Çok mavi olduğu için |
| C. Rüzgârla oyun oynadığı için | D. Yazın çok terlediği için |

10) Akdeniz ile nerenin suları birbirine karışmıyor?

- | | |
|-------------------|-------------------|
| A. Hint Okyanusu | B. Marmara Denizi |
| B. Büyük Okyanusu | D. Atlas Okyanusu |

11) Dinlediğiniz metnin başlığı nedir?

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| A. Akdeniz'le Röportaj | B. Akdeniz ve Arkadaşları |
| C. Ülkemizdeki Denizler | D. Akdeniz'deki Balıklar |

12) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri metne göre doldurunuz.

- Benim tuzlu olmasın da kimin tuzlu olsun. Bir kere bir bölgedeyim. Sıcakkanlı oluşum da bu yüzdendir. Güneş tam tepemde durur. Yaz boyunca atarım. Tatlı sularla da besleniyorum. Tuz rejimi yaptığım hâlde fazla tuzlarımdan kurtulamadım. Atlas Okyanusu üzerinden batıya açılma vardır. Fakat onunla da barışmıyor. Aramıza bir konulmuştur. Onun suları Benim sularım ise tuzludur. Bu yüzden karışmayız.

Aşağıdaki yargıların karşısına doğru ise (D) yanlış ise (Y) yazınız.

- 13) Akdeniz'in Atlas Okyanusu üzerinden batıya açılma imkânı vardır. ()
- 14) Akdeniz'e ismini arkadaşları vermiştir. ()
- 15) Akdeniz iki adım sonra Hint Okyanusu'na ulaşır. ()
- 16) Atlas Okyanusu'nun suları tuzludur. ()
- 17) Akdeniz tatlı sularla yeterince beslenir. ()
- 18) Okuduğunuz metinde ne anlatılmaktadır kısaca özetleyiniz.

Ek-4 Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi Adlı Hikâye Metni ve Anlama Soruları

VAZGEÇMEYENLERİN HİKÂYESİ

Ampute Futbol Şampiyonası finalinde A Millî takımımız İngiltere'yi 2-1 yenerek üst üste ikinci kez Avrupa şampiyonu oldu.

Türkiye'nin ev sahipliğinde düzenlenen Avrupa Futbol Federasyonu Avrupa Şampiyonası final maçında İngiltere'yi 2-1 yenen Türkiye şampiyon oldu. Türkiye Futbol Federasyonu'nun Türkiye Futbol Oynuyor projesi kapsamında destek verdiği Türkiye Bedensel Engelliler Spor Federasyonunun bünyesindeki Ay Yıldızlı ekip şampiyonanın finalinde İngiltere ile karşılaştı.

Karşılaşmaya etkili başlayan Türkiye 25. Dakikada Ömer Güler'ün kaydettiği golle ilk yarıyı 1-0 önde tamamladı. Karşılaşmanın 2. Yarisinde iyi pas yapan Ay Yıldızlılar 50. Dakikada Westbruk'un golüne engel olamadı. Uzatma dakikalarında baskısını artıran Türkiye 51+1. Dakikada Osman Çakmak'ın golüyle 2-1 öne geçti ve sahadan 2-1 galip ayrıldı.

2-1 kazanılan karşılaşmanın bitiş düdüğüyle beraber büyük sevinç yaşayan Ay Yıldızlı futbolcular gözyaşlarına hâkim olamadı. Türk bayrağıyla beraber takım halinde tribünleri dolaşan milliler marş ve tezahüratlara eşlik etti.

Millîler madalya ve kupalarını Gençlik ve Spor Bakanı Osman Aşkın Bak'ın elinden aldı. Türkiye'nin İngiltere'yle oynadığı karşılaşmaya seyirciler büyük ilgi gösterdi. Yaklaşık 42 bin kapasiteli stadı tamamen dolduran futbol severler bayrak ve marşlarla Ay Yıldızlılara destek verdi. Karşılaşmayı Gençlik ve Spor Bakanı Osman Aşkın Bak, Spor Genel Müdürü Mehmet Baykam, Türkiye Bedensel Engelliler Spor Federasyonu Başkanı Arif Ümit Ustürk, kulüp başkanları Fikret Orman ve Dursun Özbek de takip etti.

Türkiye Millî Ampute Futbol takımımızı kısaca tanıyalım:

Ali Can Kuruyamaç: Trafik kazası sonucu sağ bacağına kaybetti.

Fatih Karakuş: 5 yaşındayken elektrik çarpması sonucu kolu dirsekten kesildi.

Mehmet Günsur: Tarlada çalışırken sol ayağını saman makinesine kaptırdı.

Feyyaz Gözaçık: Doğuştan sağ bacağı yok.

Muhammet Yeğen: Doğuştan bir bacağı kısa.

Barış Telli: 5 yaşında futbol oynarken ayağının üzerinden araba geçti.

Kemal Güleç: Şırnak'ta geçirdiği kazada ayağına taş düştü.

Serkan Dereli: Doğuştan sol ayağı yok.

Fatih Şentürk: Motosiklet kazasında sol ayağını kaybetti.

Rahmi Özcan: Doğuştan sağ bacağı yok.

Ömer Güleriyüz: Doğuştan sol ayağı kısa.

Selim Karadağ: Doğuştan sağ kolu kısa

Osman Çakmak: Şırnak'ta mayına basınca sol ayağını kaybetti.

Bakan Bak, pes etmemenin en büyük örneği; ay yıldızlı bayrağımızı büyük bir gururla temsil ederek tüm Türkiye'yi sevince boğan Avrupa şampiyonu Ampute Milli takımımızı yürekten kutluyorum. Bu tarihi günde Türk halkına unutulmayacak bir galibiyet armağan eden ve yüreklerini ortaya koyarak mücadele eden kardeşlerimizi tebrik ediyorum. Ülkemizdeki milyonlarca gence pes etmemenin, azmin, takım oyununun en güzel örneklerini gösteren milli takımımızın gelecek yıllarda da böylesine tarihi zaferler kazanacağına yürekten inanıyorum.

Bu büyük başarıda emeği geçen kocaman yürekli futbolcu kardeşlerime teknik ekibe ve bu başarıda emeği geçen herkese şahsım ve milletim adına teşekkür ediyorum.

SORULAR

1) Ampute Futbol Şampiyonası hangi ülkenin ev sahipliğinde yapılmıştır?

- A. İngiltere B. Almanya C. Türkiye D. İsviçre

2) Türkiye final maçında hangi ülke ile karşılaşmıştır?

- A. Azerbaycan B. Almanya C. İtalya D. İngiltere

3) A Millî takımımız maçı hangi skorla kazanmıştır. ?

- A. 2-1 B. 1-0 C. 2-0 D. 3-1

4) Millî takımımızın ilk golünü kim attı?

- A. Arda Turan
B. Ömer Gülleryüz
C. Rahmi Özcan
D. Osman Çakmak

5) A Milli takımımız üst üste kaçınıcı kez Avrupa şampiyonu olmuştur?

- A. 5
B. 4
C. 3
D. 2

6. Millîlerimize kupa ve madalyalarını kim vermiştir?

- A. Gençlik ve Spor Bakanı Osman Aşkın Bak
B. Türkiye Bedensel Engelliler Spor Federasyonu Başkanı Arif Ümit Ustürk
C. Spor Genel Müdürü Mehmet Baykam
D. Beşiktaş Spor Kulübü Başkanı Fikret Orman

7. Maça kaç bin seyirci geldi?

- A. 21 bin
B. 33 bin
C. 16 bin
D. 42 bin

8. Seyirciler takımımıza nasıl destek verdi?

- A. Bayrak ve marşlarla
B. Pankartlarla
C. Karşı takımı ıslıklayarak
D. Oturdıkları yerden bağırarak

9. Maçı izlemeye gelenler arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A. Beşiktaş Spor Kulübü Başkanı Fikret Orman
B. Galatasaray Spor Kulübü Başkanı Dursun Özbek
C. Gençlik ve Spor Bakanı Osman Aşkın Bak
D. Fenerbahçe Spor Kulübü Başkanı Aziz Yıldırım

10. Ampute Millî Futbol Takım'ımız milletimize hangi özellikleriyle örnek olmaktadır?

- A. Güzel futbol oynamalarıyla örnek olmaktadır.
B. Birbirlerine karşı saygılı olmalarıyla örnek olmaktadır.
C. Maçı kazanarak başarılı oldukları için örnek olmaktadır.
D. Engeller karşısında pes etmeme özellikleri ile örnek olmaktadır.

11. Ampute Millî takımımızdaki futbolcuların ortak özellikleri nedir?

- A. Hepsinin bedensel olarak özürli olmaları B. Hepsinin evli olmaları
C. Hepsinin çok iyi arkadaş olmaları D. Hepsinin aynı yaşta olması

12. Aşındaki boş bırakılan yerlere uygun kelimeleri yazınız.

Türkiye'nin sahipliğinde düzenlenen Avrupa Futbol Federasyonu Şampiyonası final maçında İngiltere'yi yenen Türkiye şampiyon oldu. Millîler madalya ve Gençlik ve Spor Osman Aşkın Bak'ın aldı. Türkiye'nin İngiltere'yle oynadığı karşılaşmaya seyirciler büyükgösterdi. Yaklaşık bin kapasiteli stadı tamamen futbol severler bayrak ve marşlarla Yıldızlılara destek verdi.

Aşğıdaki 5 soruyu yargıların karşısına doğruysa (D) yanlışsa (Y) yazarak cevaplayınız.

- 13) Galatasaray kulüp başkanı da maçı izledi. ()
14) Sporcularımıza kupa ve madalyalarını Mehmet Baykam vermiştir. ()
15) A Millî takımımız üst süte ikinci kez şampiyon olmuştur. ()
16) Maçı yaklaşık 42 bin taraftar izlemiştir. ()
17) Maçı millîlerimiz 2-0 kazanmıştır. ()
18) Dinlediğimiz metinden nasıl bir ders çıkarmalıyız? Kısaca açıklayınız.

Ek-5 Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam Adlı Hikâye Metni ve Anlama Soruları

KAR KRİSTALLERİNİN PEŞİNDE BİR YAŞAM

Kar kristallerinin fotoğraflarını ilk kez 1885 yılında Wilson Bentley adlı Amerikalı çiftçi çekti. Bugün Kar Tanesi Adam adıyla anılan Bentley yaşamı boyunca hemen her kışı kar kristallerini inceleyerek ve fotoğraflarını çekerek geçirdi.

Wilson Bentley ABD'nin Vermont eyaletine bağlı küçük bir kasabada yaşadı. Burada kışlar uzun ve sert geçer üstelik çok da kar yağar. Kış gelip de her yer karla kaplandığında Bentley, annesinin ona armağan ettiği mikroskobu alıp dışarı çıkardı. Mikroskobuyla hiç durmaksızın kar kristallerini incelerdi. Aslında çevresinde gördüğü her şeyi incelemekten hoşlanırdı. Su damlaları, tahta parçaları, kuş tüyleri, hepsi onu heyecanlandırırdı. Ama onu en çok heyecanlandıran şeyler kar kristalleriydi. Bir gün kar kristallerini incelerken bir şey fark etti. Hiç birinin şekli birbirinin aynı değildi. Bentley bu eşsiz kristallerin resimlerini çizmeye başladı. Yüzlerce çizim yaptı. Ama o çizim yaparken kar kristalleri eriyip yok olursa çizimleri yarım kalıyordu. Bu soruna bir çözüm bulmak için çok düşündü.

Bir gün bir ansiklopediden fotoğraf makinelerine mikroskop objektifi eklenebildiğini öğrendi. Sonunda aradığı çözümü bulmuştu. Ailesi ona bir fotoğraf makinesi ve mikroskop objektifi aldı. Bentley uzun uğraşlar sonunda fotoğraf çekme konusunda deneyim kazandı. 15 Ocak 1885'te bir kar fırtınası sırasında ilk kez bir kar kristalinin fotoğrafını çekmeyi başardı. Bu onun hayatındaki en önemli anlardan biriydi. Sonunda amacına ulaşmıştı. O günden sonra ne zaman kar yağsa kar kristallerini inceledi. Ancak kar kristallerinin fotoğraflarını çekmek kolay değildi. Bentley tek bir kar kristalini minik bir süpürge çöpü veya kuş tüyü yardımıyla alıp siyah kadife bir kumaş parçasının üzerine yerleştiriyordu. Kar kristali erimedenden önce fotoğrafını çekmek için yalnızca birkaç saniyesi oluyordu.

Bu işlerle uğraşırken karın altında saatler geçiriyordu. Uzun yıllar boyunca pek çok kar kristali fotoğrafı çekti. Bu sırada kar kristalleriyle ilgili birçok şey de keşfetti. Bu konudaki gözlemlerine keşiflerine ve fotoğraflarına yer verdiği ilk makalesi 1898 yılında bir bilim dergisinde yayımlandı. Bu makalede kar kristallerinin büyüklüklerinin ve şekillerinin, hava sıcaklığına rüzgârın hızına ve şiddetine atmosferdeki buharı miktarına ve bulutların yüksekliğine bağlı olarak değiştiğini belirtiyordu. Hatta kar kristallerinin nasıl olduğunu da anlatmıştı.

Bu dönemde Bentley tüm dünyada tanınmaya başladı. Herkes ona Kar Tanesi Adam diyordu. Pek çok dergide yazıları yayımlandı. Bentley kar kristallerini bilimsel olarak inceleyen ilk kişi olmuştu. 1931 yılında yaklaşık 2400 kar kristali fotoğrafının yer aldığı ‘Kar Kristalleri’ adlı bir kitap yazdı. Bu kitapla bildiği her şeyi tüm dünyayla paylaşmış oldu.

Kar kristalleri nasıl oluşur:

Bir kar kristalinin oluşumu bir bulutun içinde bulunan su buharının küçük bir toz parçacığına tutunmasıyla başlar. Hava sıcaklığı 0 derecenin altına düştüğünde toz parçacığının üzerindeki su buharı donarak buz kristaline dönüşür. Kar kristali başlangıçta altı gen bir prizma biçimindedir. Üzerine daha çok su buharı tutundukça prizma dallanarak büyümeye başlar. Bir yandan da hava yükselir. Yükseldikçe daha soğuk bölgelerden geçer. Bu soruda büyümeye devam eder. Kar kristali havada duramayacak kadar ağırlaştığında da yeryüzüne doğru düşmeye başlar.

SORULAR

1) Annesi Bentley’e ne hediye etmiştir?

- | | |
|-----------------|----------------------|
| A. Cep telefonu | B. Fotoğraf makinesi |
| C. Kamera | D. Mikroskop |

2) Bentley günümüzde hangi isimle anılmaktadır?

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| A. Kar Tanesi Adam | B. Buzdan Adam |
| C. Kristal Adam | D. Fotoğrafçı Bentley |

3) Bentley kar kristallerinin resimlerini çizerken nasıl bir sorun yaşamıştır?

- A. Kar kristalleri zor yakalanıyormuş.
- B. Resimleri güzel çizmediğinden tekrar tekrar çiziyormuş.
- C. Kar kristalleri çok çabuk eriyormuş.
- D. Kaleminin ucu sürekli kırılıyormuş.

4) Kar kristallerinin fotoğrafları ilk kez hangi tarihte çekildi?

- A. 1985 B. 1785 C. 1685 D. 1885

5) Aşağıdakilerden hangisi Bentley'in mikroskobuyla incelediklerinden biri değildir?

- A. Tahta parçaları B. Kuş tüyleri
C. Karınca yuvaları D. Su damlaları

6) Kar kristalleri oluşmaya ilk başladıklarında neye benziyor?

- A. Üçgen B. Prizma C. Dörtgen D. Yuvarlak

7) Sizce aşağıdaki hangi sıcaklıkta kar kristali oluşma ihtimali daha yüksektir?

- A. -3 B. 3 C. 1 D. 0

8) Kitapta kaç tane kar kristali fotoğrafına yer verilmiştir?

- A. 2400 B. 300 C. 3500 D. 35

9) Bentley'in kitabının adı nedir?

- A. Kar Kristalleri Peşinde Bir Yaşam B. Kar Kristalleri
C. Kardan Adam D. Kar Kristali Merakım

10) Bentley'in yaşadığı kasabanın en büyük özelliği nedir?

- A. Kışın çok kar yağması B. Amerika'da olması
C. Çok dağlık olması D. Çok şirin ve güzel olması

11) Bentley fotoğraf makinelerine mikroskop objektifi eklenebildiğini nereden öğrendi?

- A. Dergiden B. Radyodan
C. Gazeteden D. Ansiklopediden

12) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri metne göre doldurunuz.

Wilson Bentley ABD'nin Vermont eyaletine bağlı küçük bir yaşadı. Burada kışlar uzun ve geçer üstelik çok da yağar. Kış gelip de her yer karla kaplandığında Bentley, annesinin ona armağan ettiği alıp dışarı çıkardı. Aslında çevresinde

gördüğü her incelemekten Su damlaları, tahta parçaları, kuş, hepsi onu heyecanlandırırdı. Ama onu en çok heyecanlandıran şeyler kar

Aşağıdaki 5 soruyu yargıların karşısına doğruysa (D) yanlışsa (Y) yazarak cevaplayınız.

- 13) Kar kristallerinin fotoğraflarını çeken Alman bir bilim adamıdır. ()
- 14) Bentley'e annesi bir mikroskop hediye etmiştir. ()
- 15) Bentley'in yaşadığı kasabanın en büyük özelliği çok dağlık olmasıymış.()
- 16) Bentley günümüzde kar tanesi adam olarak anılmaktadır. ()
- 17) Bentley'in kitabında 2400 kar kristali fotoğrafı vardır. ()
- 18) **Wilson Bentley'i başarılı kılan şey nedir? Kısaca anlatınız.**

Ek-6 Müzik İnekler Çiçekler ve Başka Şeyler Adlı Hikâye Metni ve Anlama Soruları

MÜZİK İNEKLER ÇİÇEKLER VE BAŞKA ŞEYLER

Ne güzeldir çalışırken şarkı söylemek; ama tarih çalışırken değil. Örneğin tahtadan bir kutu yaparken ya da kitaplarınızı kaplarken şarkı söyleyebilirsiniz. Ama annenizin başı ağrıyorsa söylememeniz daha doğru olur. Oturup sessizce işinizi yaparsınız. O sırada anneniz yandaki odadan şarkıya başlar. Neden sesin soluğun çıkmıyor senin. Gene ne şeytanlıklar peşindesin. Çocukluk zor iş doğrusu. Ses çıkarırsanız gürültü yapıyorsunuz diye kızarlar. Sussanız kuşkulanırlar. Büyük olmak da kolay iş değil öyle. Örneğin ben artık büyüdüm sayılır. 34 yaşımdayım. Şarkı söylemeye de bayılırım. Ama çevremdekiler benim şarkı söylememe pek bayılmazlar. Bu yüzden başka insanların olmadığı yerlerde söylemeye çalışırım şarkılarımı. Geçen gün kırlara çıkmış şarkı söylüyordum. Şöyle ciğerlerimi temiz havayla bol bol şişirerek ve avazım çıktığı kadar bağırarak. İnsan kalabalık kentlerde yaşarken temiz havayı özleyor. Arabaların çıkardığı dumanlar bacaların isı, yılların tozu, sağlık için oldukça zararlı bunlar. Bu yüzden ne zaman kırlara çıkma olanağı bulsam sevinçten iyice coşarım. Sesim bir gürlere ki sormayın. O gün de işte güzel bir türkü tutturmıştım. Nerden çıktığını anlamadığım bir adam önüme dikildi ve:

- Yavaş ol biraz diye kafa tuttu. Şaşırdım. Biraz da kızdım doğrusunu isterseniz.
- Benim şarkı söylememin sana ne zararı var? Diye sordum.
- Senin bu çılgınlıklarına şarkı denemez. Dedi. Ayrıca zararı bana değil ineklerime. Hayvanların sütü kaçacak.

Benim türkümü dinleyen ineklerin sütü kaçacak ha. İşte bu doğru olamazdı. Adama müzik dinleyen ineklerin daha çok süt vereceklerini anlatmaya çalıştım. Bunu bir dergide okuduğumu söyledim.

- Benim ineklerim o dergiyi okumuyorlar. Dedi.

İster istemez türküyü kesip derin derin soluk almakla yetindim. Derin soluk almak sinirlerimin yatışmasını da sağladı. Bakın aklıma ne geldi.

O okuduğum dergide bir şey daha okumuştum. İnsan dergilerde ne ilginç konular bulabiliyor. Yazı da belirttiğine göre müzik çiçeklerin de daha çabuk ve sağlıklı büyümesini sağlıyormuş. Evimizde inek beslemediğimiz için müziğin inekler üzerinde etkisini tespit

etmek mümkün olmamıştı o zaman. Ama müziğin çiçekler üzerindeki etkisini araştırmak fırsatı buldum. Eşim geziye giderken çiçeklerini bana emanet etti.

- Aman onlara iyi bak solmasınlar. Dedi.

Doğrusunu isterseniz çiçeklere gözüm gibi baktım. Radyo dinlettim. Klasik müzik dinlettim. Klasik müzik parçaları çaldım. Hatta üşenmeyip kendim şarkı söyledim onlara. Ne var ki haftanın sonuna doğru birçoğu boynunu bükmişti. Eşim geldi. Çiçeklere şöyle bir baktı ve küplere bindi. Benim bir suçum yok diye kendimi savundum. Müziklerini bile eksik etmedim.

- Çok iyi. Dedi

Eliyle saksılardan birindeki toprağı yokladı.

- Ama sulamayı unutmuşsun.

Çiçekleri suladı. Tümü yeniden canlanıverdi. Anlayacağınız çiçekler için müzik gerekli olabilir ama su da müzik kadar gerekli. Bunu öğrendim.

Müziğin insanlar üzerinde de birçok etkileri vardır. Canınızın en sıkkın olduğu zamanlarda bir melodi içinizi açabilir. Yaşamın güzel yanlarını aklınıza getirir. Kapatırsınız gözlerinizi ve düşlersiniz. Şimdi bir bulutun üzerinde uzanmış yatıyorum dersiniz. Ilık bir yel yüzümü okşuyor.

Küçüklüğümden beri bir müzik aletini çalmak istedim hep. Ama tıraşın üzerine konmuş kâğıttan başka bir şey çalamadım pek. Evde bir ağız mızıkası var. Zaman bulabilsem onu çalmak isterim.

Yaşamı birçok yönüyle müziğe benzetebiliriz. Uyumlu davranışlar uyumlu sesler gibidir. Müzik uyumlu sesler demetidir. Gürültü ise uyumsuz sesler kalabalığı. Toplum yaşamında bunu göz önünde tutmak zorundayız. Bir koro düşünün. Şarkıcılardan her biri notaları iyi biliyor ve öteki seslere kulak veriyorsa koroyu dinlemeye doyum olmaz. Ama ya her kafadan farklı bir ses çıkıyorsa. Ya bir şarkıcı Aliş'imın kaşları karayı söylerken bir başkası aman Eşref diye tutturmuşsa doğrusu bu gülünç olur. Üstelik insanın kulağını da iyice tırmalar. Toplumun içinde her birimiz birer müzisyen birer şarkıcı sayılırız. Ama orkestranın ya da koronun öteki müzisyenlerini öteki şarkılarını düşünmek zorundayız. Başarımız da mutluluğumuz da buna bağlı. Tıpkı müziğin uyumu gibi.

SORULAR

1) Yazara göre çocukluk neden zor bir iş?

- A. Akşamları erken yatmak zorunda olduğu için
- B. Her gün okula gitmek zorunda olduğu için
- C. Gürültü yaptığında büyükler kızdığı için
- D. Abur cubur yemek yasak olduğu için

2) Yazara göre hangi işi yaparken şarkı söylemek çok mantıklı değildir?

- A. Tarih çalışırken
- B. Tahtadan kutu yaparken
- C. Bulaşık yıkarken
- D. Kitaplarınızı kaplarken

3) Yazar şarkılarını daha çok nerede söylemeyi tercih ediyor?

- A. Evde
- B. Sokakta
- C. Kırlarda
- D. İş yerinde

4) Yazar şuan kaç yaşındadır?

- A.8
- B. 16
- C. 34
- D. 45

5) Yazarın küçüklüğünden beri istediği şey nedir?

- A. Doktor olmak
- B. İyi bir araba almak
- C. Bir müzik aleti almak
- D. İnek beslemek

6) Yazar sinirlerini nasıl yatıştırdı?

- A. Bir bardak su içerek
- B. Derin derin nefes alarak
- C. Şarkı söyleyerek
- D. İçinden ona kadar sayarak

7) Yazar evdeki çiçeklere bakarken aşağıdakilerden hangisini yapmamıştır?

- A. Onlara radyo dinletmiştir
- B. Onlara şarkı söylemiştir
- C. Onları sulamıştır
- D. Onlara klasik müzik çalmıştır

8) Yazar sadece ne çalabiliyormuş?

- A. Gitar
- B. Saz
- C. Piyano
- D. Tarağın üzerine koyduğu kâğıt

9) Müziğin insanlar üzerindeki olumlu etkisi nedir?

- A. Can sıkıntısını gidermesi
B. İnsanların kaynaşmasını sağlaması
C. Para kazandırması
D. İneklerinin sütünü artırması

10) Yazar müziğin canlılar üzerindeki olumlu etkisini ne üzerinde deniyor?

- A. Çiçekler
B. Böcekler
C. Kuşlar
D. İnekler

11) Yazar müzik dinleyen ineklerin daha çok süt vereceğini nerede okumuş?

- A. Ansiklopedide
B. Kitapta
C. Dergide
D. İnternette

12) Aşağıda boş bırakılan yerlere metne göre uygun kelimeleri yazınız.

Ne güzeldir şarkı söylemek; ama tarih değil. Örneğin tahtadan bir yaparken ya da kitaplarınızı şarkı söyleyebilirsiniz. Ama annenizin ağrıyorsa söylememeniz daha olur. Oturup sessizce yaparsınız. O sırada anneniz yandaki odadan şarkıya başlar. Neden sesin çıkmıyor senin. Gene ne peşindesin.

Aşağıdaki 5 soruyu yargıların karşısına doğruysa (D) yanlışsa (Y) yazarak cevaplayınız.

- 13) Yazar internette; müzik dinleyen ineklerin daha çok süt verdiğini okumuş. ()
14) Yazar sinirlerini derin derin nefes alarak giderir. ()
15) Yazar evdeki çiçekleri sulamayı unutmuştur. ()
16) Yazar çok iyi saz çalabiliyormuş. ()
17) Yazar yaşamı birçok yönüyle müziğe benzetiyor. ()

18) Müziğin insanlar üzerindeki etkileri nelerdir? Kısaca anlatınız.

Ek-7 Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor Adlı Metni ve Anlama Soruları

BAK POSTACI GELİYOR SELAM VERİYOR

Şu tekerlemeyi biliyor musun?

Bak postacı geliyor selam veriyor,

Herkes ona bakıyor, merak ediyor

Artık sevdiklerimizle iletişim kurmak çok daha kolay olsa da bir zamanlar insanlar günler, haftalar hatta aylar boyunca postacının sevdiklerinden getireceği haberleri bekliyorlarmış. Bu yüzden şimdikinden çok daha özel ve değerliymiş. Oysa biliyor musun? Haftalar boyu beklenen mektuplardan daha öncesi var. İnsanlar var olduklarından beri uzaktakilerle iletişimin yollarını aramış bulmuş.

Yazı yokken ne vardı?

Şimdi hayal et. Yazının henüz icat olmadığı zamanlarda yaşıyorsun. Senden kilometrelerce ötedeki biriyle iletişim kurman gerekiyor. Ne yaparsın? Düşün azıcık hemen pes etme. Bağırırsın değil mi? Peki ya karşıdaki sesinin ulaşamayacağı kadar uzaktaysa ya da söyleyeceklerini başkalarının duymasını istemiyorsa. O zaman mesela bir davula vurarak ses çıkarabilirsin. Evet. Afrikalılar da böyle düşünmüş ve davulla haberleşmeyi seçmiş. Davula farklı şekillerde vurarak başka başka şeyler anlatıyormuş. Hatta davulcudan davulcuya iletilen haberler sonuçta çok daha uzak mesafelere ulaşabiliyormuş.

Peki ya dumanla haberleşmeyi duymuş muydun?

Kızıl derililer ateşin üzerinde bir örtü sallayarak dumana çeşitli şekiller verir. Bu sayede de uzaktakilere farklı mesajlar iletebilirlermiş.

Haber güvercini:

Yazı bulunduktan sonra ne mi oldu? Artık insanlar birbiriyle haberleşmek için notlar ve mektuplar yazmaya başladılar. Ama bu mektupları iletmek istedikleri kişilere nasıl ulaştıracaklardı. İşte bu noktada devreye haberciler yani ulaklar girdi. Ulaklar o zamanlar çok özel muamele görürdü. Atla deveyle veya yürüyerek önemli mektupları yerine iletmeleri gerekiyordu. Bu bazen haftalar hatta aylar sürüyordu. Bu yüzden ulaklar konakladıkları yerlerde ücretsiz kalıyor. Herkes tarafından saygıyla karşılanıyorlardı. Gittikleri yerlerdeyse mektubun cevabını alarak yeniden yurtlarına dönüyorlardı.

Peki, güvercinlerin mektup taşıdıklarını duymuş muydun daha önce. Evet, sahiden doğru söylüyorum. Bu iş için özel olarak eğitilen posta güvercinleri tıpkı ulaklar gibi çok ağır olmayan mektupları bir yerlerden başka bir yere taşımakla görevlendiriliyordu. Bazen garanti olması için aynı metin ikinci bir güvercinle gönderilir. Güvercinlerin karnı tam doymamışken ve hava yağmurluyken mektup göndermezdi.

Noktalar ve çizgiler:

Bu cihaz elektrik yardımıyla iletişim sağlayan ilk alet. Telgraf çekmek için belli bir merkezler vardır. Buradaki mesajlar nokta çizgilerden oluşan mors alfabesi yoluyla diğer merkezlerle iletilir. Fakat mesajların kısa olması gerekir. Yani telgraf çekmek günümüzde kısa mesaj yollamak gibi bir şey. En kısa ve net bir şekilde söylemek istediğini karşı tarafa iletmen gerekiyor. Biliyor musun günümüzde halen PTT yoluyla telgraf göndermek mümkün. Tabii şimdi telgraflar internet aracılığıyla gönderiliyor. Bir de noktalar ve çizgiler yerine alfabemizdeki harfler kullanılıyor.

Kısa mesaj kadar hızlı mektup gibi özenli:

Günümüzde en yaygın iletişim araçlarından biri şüphesiz elektronik posta yani E-Posta göndermek. Elektronik posta yollarken tıpkı mektup yazar gibi selam cümlesi kullanıp ardından derdini anlatabilir; veda sözleriyle mektubunu tamamlayabilirsin. Elektronik posta tıpkı mektup gibi ama çok daha hızlı. Saniyeler içinde alıcıya ulaşan elektronik postalara bilgisayarımızdan dosya veya resim ekleyebilir, onları dilediğimiz kadar çok kişiye aynı anda iletebilir, tıpkı apartmanlardaki posta kutuları gibi elektronik posta kutumuzu da dilediğimiz gibi temizleyip eski mektuplarımıza yeniden ulaşabiliriz.

160 karakterlik mektup:

İlk zamanlarda taşınabilir telefonlardan yalnızca arama yapılabilirdi. Sonraysa kısa mesaj yoluyla iletişim başladı. İnsanlar 160 karakter kullanarak anlatmak istediklerini ellerindeki telefonla bir diğer kişiye iletebiliyordu. Şimdilerde akıllı telefonlarda anlık mesajlaşma uygulamaları olduğu için kısa mesaj pek tercih edilmese de hala hızlı ve pratik bir iletişim yolu.

Günümüzde uzaktaki sevdiklerimizle iletişim kurmak çok daha kolaylaştı. Artık sadece yazarak veya sesli bir şekilde değil görüntülü olarak da sevdiklerimizle iletişim kurabiliyoruz.

Mektup yazmadığımız, mektubun cevabını heyecanla beklediğimiz günler çok eskilerde kaldı. Ama yavaş şekilde iletişim kurmanın da tadı başka doğrusu. Sevdiğin ama uzaktaki bir arkadaşına mektup yazmayı ona kartpostal yollamayı belki de telgraf çekmeyi denemeye ne dersin.

Yavaş olan mı yoksa hızlı olan mı daha zevkli? Haydi, buna sen karar ver.

Gökçe Özder

SORULAR

1) İnsanlar yazı icat edilmeden önce nasıl haberleşiyordu?

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| A. Davul ve dumanla | B. Davul ve zurna ile |
| C. Güvercin ve postacı ile | D. Mektup yazarak |

2) Dinlediğiniz metne göre dumana şekil vererek kimler haberleşiyormuş?

- | | |
|-------------------|-------------|
| A. Afrikalılar | B. Türkler |
| C. Kızılderililer | D. Japonlar |

3) Posta güvercinleriyle mektup göndermeden önce nelere dikkat edilirdi?

- A. Güvercinin gideceği mesafenin çok uzak olmaması gerekirdi.
- B. Gündüz olması gerekirdi.
- C. Güvercinlerin tüylerinin taranması gerekirdi.
- D. Güvercinlerin karınlarının tok olması gerekirdi.

4) Günümüzde çok yaygın olarak kullanılan ve mektuba en çok benzeyen iletişim aracı hangisidir?

- | | | | |
|------------|---------------|-------------|------------|
| A. Telgraf | B. Kısa mesaj | C. Whatsapp | D. E-posta |
|------------|---------------|-------------|------------|

5) Elektrik yardımıyla iletişim sağlayan ilk alet hangisidir?

- | | | | |
|----------------|-----------------|-------------|------------|
| A. Ev telefonu | B. Cep telefonu | C. Mikrofon | D. Telgraf |
|----------------|-----------------|-------------|------------|

6) Telgraf çekerken kullanılan alfabe hangisidir?

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| A. Arap alfabesi | B. Mors alfabesi |
| C. Kızıl derili alfabesi | D. Latin alfabesi |

7) Aşağıdakilerden hangisi mektup ile E-postanın ortak özelliklerinden değildir?

- A. İkisine de selam cümlesiyle başlayabiliriz
- B. İkisini de veda cümlesiyle yazdıklarımızı tamamlayabiliriz
- C. İkisinde de derdimizi uzun uzun anlatabiliriz
- D. İkisi de aynı sürede gönderdiğimiz kişiye ulaşır.

8) Günümüzde halen nerelerden telgraf çekebiliriz?

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| A. Postanelerden | B. Konsolosluklardan |
| C. Telefon bayilerinden | D. Belediyelerden |

9) Yazara göre tadı başka olan şey nedir?

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| A. Görüntülü konuşmak | B. Güvercin yoluyla haberleşmek |
| C. Hızlı bir şekilde iletişim kurmak | D. Yavaş bir şekilde iletişim kurmak. |

10) Aşağıdakilerden hangisi eskiden habercilerin mektupları götürme şekillerinden biri değildir?

- | | | | |
|---------|-----------|--------------|------------|
| A. Atla | B. Eşekle | C. Yürüyerek | D. Deveyle |
|---------|-----------|--------------|------------|

11) Ulaklar gittikleri yerlerde neden özel ilgiyle karşılanırlardı?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| A. Üst düzey memur oldukları için | B. Saraydan geldikleri için |
| C. Çok uzak yollardan geldikleri için | D. İnsanlar arasında haber taşıdıkları için |

12) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri metne göre doldurunuz.

Artık sevdiklerimizle iletişim kurmak çok daha kolay olsa da bir zamanlar insanlar günler, haftalar hatta boyunca postacının sevdiklerinden getireceği bekliyorlarmış. Bu yüzden şimdikinden çok daha ve değerliymiş. Şimdi hayal et. Yazının henüz olmadığı zamanlarda yaşıyorsun. Senden kilometrelerce ötedeki biriyle kurman gerekiyor. Kızıl derililer ateşin üzerinde bir sallayarak dumana çeşitli verir. Bu sayede de uzaktakilere farklı iletebilirlermiş

Aşağıdaki 5 soruyu yargıların karşısına doğruysa (D) yanlışsa (Y) yazarak cevaplayınız.

- 13) Güvercinler mektupları geceleri götürürdü. ()
- 14) Elektrik yardımıyla iletişim sağlayan ilk alet bilgisayardır. ()
- 15) Kızılderililer uzaktakilerle dumana şekil vererek haberleşirdi. ()
- 16) Günümüzde telefonculardan telgraf çekmek mümkündür. ()
- 17) Elektronik postamızı aynı anda yüzlerce kişiye gönderebiliriz. ()
- 18) Sizce yavaş olan iletişim mi hızlı olan iletişim mi daha zevkli? Kısaca yazınız.



GAZİ GELECEKTİR..