

Ortaokuldaki Dinleme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Fenomografik Bir Araştırma

Deniz Melanlıoğlu

Kırıkkale Üniversitesi

denizmelanlioglu@hotmail.com

ÖZET

Dinleme ilk edinilen beceridir fakat en çok ihmal edilen dil becerisi de yine dinlemedir. Soyut bir süreci içermesi, işitme ile dinlemenin aynı kavram sanılması gibi nedenlerden dolayı dinleme eğitiminde birtakım aksaklıklar yaşanmaktadır. Okullarda dinleme eğitimi, Türkçe dersinde yürütülmekte; verilecek eğitimin kapsamı ise Türkçe öğretim programıyla belirlenmektedir. Öğretmen kılavuz kitaplarında her tema sonunda bir dinleme metni yer almakta ve dinleme eğitimi bu metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Dinleme eğitimi sürecini inceleyen herhangi bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin ortaokulda yürütülen eğitimin niteliği hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde nitel araştırma yöntemi fenomenoloji kullanılmış; araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; dinleme metinlerini seviyeye kısmen uygun buldukları, dinleme eğitimi sırasında öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları, dinleme becerisine yönelik sadece öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri gerçekleştirdikleri, teknolojik materyallerden dinleme sürecinde yeterince faydalanmadıkları anlaşılmış; bu durum ortaokuldaki dinleme eğitiminin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanmıştır. **Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, dinleme eğitimi, metin.

İletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunma olarak tanımlanabilecek dinleme, bireyin ilk edindiği beceri olması bakımından oldukça önemlidir. Dinlemenin edinilen ilk beceri olmasının yanı sıra günlük hayatta en çok kullanılan beceri olma özelliği vardır. Aynı zamanda diğer dil becerilerinin kazanılması da dinlemeyle gerçekleşir (Gilakjani ve Ahmed, 2011). Bu durum akademik başarı üzerinde dinlemenin de akademik tutum ve okuma becerisi kadar etkili olduğunu göstermektedir (Conaway, 1982). Dolayısıyla ilk zamanlarda ihmal edildiği düşünülen (Kline, 1996; Özbay, 2010) dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara, günümüz Türkçe öğretim programları içerisinde önemli bir yer verilmektedir.

Her ne kadar dinleme becerisini geliştirme öğretim programlarında önemli bir yer tutsa da bu, öğretmenler için oldukça zor bir alandır (Dawes, 2008). Çünkü dinleme becerisini geliştirirken pek çok değişkenin dikkate alınması gerekmektedir. Dinlemede başarıya ulaşma; alınan mesajların niteliğine, mesaj kaynağının görsel davranışlarına, iletişim aracının (ses) nasıl kullanıldığına ve daha pek çok dış faktöre bağlı olarak değişebilmekte (Çiftçi, 2001); öğrenciler, gündelik hayatlarında her zaman çok iyi yapılandırılmış konuşmalarla karşılaşmamaktadır.

Bu gibi durumlarda tekrar tekrar başarısızlık yaşayan öğrenciler, zamanla dinleme görevlerinde birtakım problemlerle karşılaşabilmektedirler. Problemlerli ortamlar ve görevler, dinleme becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin öğretmenlerin,



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
1 (1), 34-44

Research in Reading & Writing Instruction,
1 (1), 34-44

katı bir disiplin içinde öğrencileri ses çıkarmadan dinleme etkinliğine katmaya çalışması, dinleme sürecini etkisiz kılmaktadır (Umagan, 2007). Bu durumda okullarda verilecek eğitimin hem öğrencileri dinleme sırasında karşılaşılabilecekleri özgün gerçek durumlara hazırlaması hem de onların dinlemeye karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayıcı nitelikte olması gerektiği söylenebilir.

Öğrenciler dinleme düzeyi bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Öğrenim boyunca bu farkı en aza indirmek, özellikle dinleme düzeyi yetersiz olan öğrencileri yeterli hâle getirmek için her fırsattan yararlanılmalıdır (Kavcar vd., 2004). Çünkü Yalçın'a (2002) göre dinleme eğitimi almamış bir öğrenci, dinlediklerinin ancak dörtte birini hatırlayabilir.

Dinleme eğitiminin nasıl gerçekleşeceği, öğrenciye bu beceriyle ilgili hangi temel prensiplerin verileceği noktasında Türkçe öğretim programı yol göstericidir. Türkçe dersi öğretim programıyla dinleme, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmış ve bu eğitimin gerekliliği, "Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/ izleme eğitimi gerekli kılmakta" şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2006: 5). Programda dinleme becerisine %15 oranında pay ayrılmış; dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme ve etkili dinleme/ izleme alışkanlığı kazanma amaçlarıyla bu amaçlara yönelik kazanım cümlelerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlere, ders sürecinde kullanabilecekleri dinlemeye ilişkin etkinlik örnekleri sunulmuş; dinleme eğitimi sırasında uygulayabilecekleri tür, yöntem ve teknikler tanıtılmıştır (MEB, 2006).

Türkçe dersinde dinleme eğitimi metinler vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik metinler ve metni anlamaya ilişkin etkinlikler, öğretmen kılavuz kitabında her temanın sonunda bulunmaktadır. Tema sonunda Türkçe öğretmenin dinleme metnini okuması ya da CD'den dinletmesi daha sonra da metne yönelik etkinliklerin yapılmasıyla süreç tamamlanmaktadır. Dinleme eğitiminin verimliliği ya da öğrencilere kazandırılmak istenen dinleme davranışlarının belirtilen süreçte ne derece gerçekleştiğini ortaya koymada Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu konu üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ifade edilen önemden yola çıkılarak Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin ortaokulda yürütülen eğitimin niteliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bir dinleme metni hangi özellikleri taşımaktadır?
2. Öğretmen kılavuz kitabında her temanın sonunda yer alan dinleme metinleri, dinleme eğitimi gerçekleştirmede yeterli midir?
3. Öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerinden başka, derste dinleme etkinliği düzenleme ihtiyacı duyuluyor mu?

4. Dinleme metinleri sınıf seviyelerine uygun mu?
5. Bir dinleme metni sınıfta nasıl işlenmelidir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde insanların deneyimlerini açığa çıkaran ve grup içerisindeki bireylerin olgulara verdikleri anlamları paylaşmaya odaklanan nitel araştırma yöntemi fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji çevremizdeki fenomenler hakkında insanların deneyimlerini, algılandığı farklılıkları açığa çıkarmaya odaklanan ampirik bir çalışmadır. Herkesin algıları, anlamları ve deneyimleri farklı olduğu için fenomenleri tanımlama biçimleri de farklı olabilir. Fenomenoloji, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve deneyimler ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel literatüre hem de uygulamaya önemli katkılar sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:75). Bu çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin ortaokulda yürütülen eğitimin niteliği hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek; 2008: 74). Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin ortaokulda yürütülen eğitimin niteliği hakkındaki görüşlerini belirlemeye amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'daki ortaokullarda görev yapan otuz Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemede kolay erişebilirlik ve araştırmaya katılma isteği esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmelerdir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış ve üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların olumlu ortak kanı belirttikleri toplam beş (5) soru görüşme formuna alınırken içerik olarak benzer hususlara odaklanan beş soru görüşme formundan çıkarılmıştır. İçerik ve araştırma amacına uygunluğu açısından değerlendirilen görüşme formu için bir de ön uygulama yapılmıştır. Görüşme soruları öncelikle çalışma grubunda olmayan Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda alan uzmanları ile

görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve forma son şekli verilmiştir.

Araştırmacı, okul idaresinden izin alarak öğretmenlerle ders dışı zamanlarda görüşmelerini, okulda yapmıştır. Öğretmenlerden görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedilebilmesi için izin alınmış ve görüşmeler böylece kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 15-20 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri fenomenoloji yöntemine uygun olarak toplanmış ve verilerin analizi sürecinde fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Analiz sürecinde bir alan uzmanı ve araştırmacı birlikte çalışmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008: 75) göre bu tip araştırmalarda veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılabilmesi çabası vardır.

Araştırmanın verileri fenomenoloji yönteminin analiz sürecine uygun olarak samimiyet, yoğunlaşma, mukayese, gruplama, açıklama ve sınıflandırma süreçlerinden geçerek analiz edilmiştir. Öncelikle görüşme kayıtları biri araştırmacı diğeri uzman olmak üzere iki farklı kişi tarafından listelenmiştir. Güvenilir kayıtlar elde edildikten sonra veriler gruplandırılıp son metin-

deki anlam kategorileri analiz edilmiştir. Gruplamalardan sonra kategoriler arasında kıyaslamalar yapılmıştır. Uzman ve araştırmacı tarafından ulaşılan kategoriler böylece son hâlini almıştır. Ana anlamlar etiketlenmiş, kavramlar gruplanıp kategorize edilmiş ve kategorilere isimler verilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinden sonra tablolar oluşturulmuş ve kategorilere örnek olabilecek cümlelerle tablolar zenginleştirilmiştir. Çalışmaya katılan otuz öğretmene isimlerine ve cinsiyetlerine bakılmaksızın birden otuza kadar numara verilmiştir. Tablolarda bulunan kategorilerin ve örnek konuşma cümlelerinin yanında bulunan numara, katılımcıyı temsil etmektedir (K1: Görüşleri alınan birinci katılımcı gibi.).

Bulgular ve Yorum

Görüşme formunda bulunan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde dinleme metninin taşıması gereken özellikler hususunda öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Çalışma grubundaki 12 öğretmen, dinleme metninin tür özelliklerinin oldukça önemli olduğunu ifade etmiş; metinlerin olay yazısı ağırlıklı olması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerden 6'sı metnin dil özelliklerine dikkat çekmiştir. Dinleme metninin edebî zevk

Tablo 1

Bir Dinleme Metninin Taşıması Gereken Özellikler

Sizce bir dinleme metni hangi özellikleri taşımalıdır? Açıklar mısınız?

Kastedilen	İfade Edilen
Kültür (K3, K9, K12)	<ul style="list-style-type: none">Bir dinleme metni bizim öz kültürümüzü, toplumumuzu yansıtmalı. Şöyle ki bizde anne babaya, ataya, tarihe, vatana, ülkeye, hatta insanların dinlerine bile kendi açılarından benimseyip onları yani saydığım kavramları özümseyecek türden metinler olmalı. Bir çeviri metniyle bizim kendi şairlerimizin, yazarlarımızın kaleme aldığı metin dağlar kadar birbirinden farklıdır. Ben bir Türkçe öğretmeni olarak her zaman öğrencilerime yerli, bizden olan kitapları tavsiye ediyorum. Bunun için bu metinlerin ders kitabında yer alan dinleme metni olsun, okuma metni olsun bunlar yani bizim özümüzü yansıtacak türden metinler olmalı diye düşünüyorum (K3).
Edebî zevk (K2, K5, K15, K21, K29, K10)	<ul style="list-style-type: none">Dinlerken zevk veren, sürükleyici ve dikkat çekici olmalı. Seviyeye uygun edebiyatımızın seçkin örneklerinden olmalı, çocuğu sıkmamalı, çocuk merak etmeli devamını, dikkatini açık tutacak, çok da uzun olması iyi olmaz. Uzunsu önünde görebilmeli. Metni önünde göremediği zaman 6, 7 ve 8. sınıftaki çocukların dikkati dağılır (K10).
Dil özelliği (K13, K14, K17, K20, K24, K28)	<ul style="list-style-type: none">Dilinin sade olması gerekiyor. Çünkü akılda tutmaları gerekiyor o metni. Dikkatlerini toplamaları için sade bir dil ilk şarttır (K20).Akıcı, açık, anlaşılır ve bilinmeyen kelime sayısının az olması gerekir (K13).
Somuttan soyuta (K6, K16, K23)	<ul style="list-style-type: none">Öğretimde somuttan soyuta ilkesi vardır. Bence dinleme metinlerinin seçiminde de böyle olmalı. Örneğin sekizinci sınıftaki bir öğrenci örtülü anlamların çok olduğu bir şiiri anlayabilirken beşinci sınıf öğrencisi anlayamaz. Onun için metin daha somut olmalı. Bir dinleme metni en başta bu özelliği taşımalı (K6).İlk olarak metinler öğrencinin dikkatini çeksin, dağıtmasın. Ama bizim metinlerimiz daha çok dikkat dağıtmak için hazırlanmış sanki. Metinler daha fazla görselleştirsinler. Bu ülkede hiç mi tiyatrocusu yok? Metinler tiyatro sahnesinde oynanıyor gibi öğrencilerin gözünde canlanmalı. Metinde işlenen tema çocukları çok yönü düşünmeye itmeli. Bunlara dikkat edilerek metinler hazırlansa dersten alınan verim artar (K23).
Tür (K1, K4, K7, K8, K11, K18, K19, K22, K25, K26, K27, K30)	<ul style="list-style-type: none">Olay yazısı olmalı, ilgi çekici olmalı. Metni durdurup soru sormalıyım. Açık, akıcı, anlamlı ve çocukların hayal gücünü geliştirir nitelikte olması gerekir (K1).Bence dinleme metni ya olay yazısı olmalı ya da şiir. Özellikle olay yazısında masallar, hikâyeler ve efsaneler en çok dikkatini çeken onlar. Ama düşünce yazıları öğrenciyi hitap etmiyor (K11).Dinleme metni öncelikle sade ve çok kısa olmalı. Olay yazıları seçilirse daha iyi olur. Öğrenci seviyesi olay yazılarına daha uygun (K18).Metinler bilgi içerikli olmasından ziyade olay yazısı gibi olmalı. Yani bir masal, hikâye gibi olay örgüsü içerirse öğrencilerin daha iyi dikkatini çeker (K27).

vermesi gerektiğini söyleyen öğretmen sayısı 5 iken kültüre ait unsurları yansıtması gerektiğini düşünen 3 öğretmen bulunmaktadır. Bu sayı metnin yapısının so-muttan soyuta şeklinde düzenlenmesini belirten öğret-men sayısı ile eşittir (3). Kültüre vurgu yapan öğretmen-lerden biri (K3), yerli yazarlardan seçmeler sunduğunu yabancı yazarları çok tercih etmediğini belirtmektedir. Ancak bu durum programın genel amaçlarından biri olan “*Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler ara-cılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları*” ifadesiyle örtüşmemektedir. Öğrencilere sadece yerli eserlerin sunulması ya da dinletilmesi onların evrensel değerleri tanımalarını olumsuz yönde etkileyecek ayrıca kendi kültüründeki eserlerin niteliklerini başka kültürle ait eserlerle kıyaslaması da mümkün olmayacaktır. Dinle-me metinlerinin öğrencilere edebî zevk kazandırma-sını belirten K10, öğrencilere dinletilen metin uzunsu öğrenciye metnin verilmesi gerektiğini söylemektedir. Metin, uzunluğu gerekçesiyle öğrenciye verilirse bu dinlemeden ziyade okuma etkinliği olur. Dolayısıyla dinleme eğitiminden söz edilemez.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin dinleme metin-lerinin taşınması gereken özellikler hakkındaki görüşleri alındıktan sonra öğretmen kılavuz kitabında yer alan

dinleme metinlerinin yeterliği konusundaki görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 2’de veril-miştir.

Tablo 2’ye bakıldığında çalışma grubundaki öğ-retmenlerden 19’u, öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme becerisini geliştirmen-de yetersiz kaldığı yönünde görüş bildirmiştir. 10’u ise metinleri, dinleme becerisini geliştirmede yeterli görmüştür. Bu konudaki fikrini K29 ise “*Benim neler düşündüğüm veya eğitim camiasının genel olarak neler düşündüğünün öneminin olmadığı zaten uygulamalar-dan belli değil mi? Ne yapalım, nasıl olsun diye müfettiş-lerimiz her çalışmanın sonunda görüş alırlar. Ama sonuç olarak görüşlerimizin hiçbiri dikkate alınmaz. Anlayaca-ğınız kendimizi zorlamayalım.*” şeklinde dile getirdiği için tabloda gösterilmemiştir.

Metinlerin yeterliği konusunda görüş bildiren öğ-retmenlerden biri, dinlediğini anlama problemi yaşayan öğrencilerde metin ne kadar iyi olursa olsun sıkıntı ya-şadıklarını ifade etmiştir (K24). Metinlerin yetersizliği konusunda açıklama yapan öğretmenlerden diğeri ise üniversitede aldığı eğitimle kılavuz kitabındaki işleyişin çeliştiğini belirtmiştir (K21). Böyle bir durum, dinleme eğitiminin önündeki bir engel olarak yorumlanabilir.

Tablo 2

Dinleme Metinlerinin Amaca Ulaşmadaki Yeterliği

Öğretmen kılavuz kitabında her temanın sonunda yer alan dinleme metinlerinin dinleme eğitimini gerçekleştirmede yeterli olduğunu düşünü-yor musunuz? Açıklayabilir misiz?

Kastedilen	İfade Edilen
Yeterli (K1, K4, K5, K7, K9, K13, K14, K18, K20, K24)	<ul style="list-style-type: none"> • Bu sene kullandığımız kitabın yayınevi değişti. Son derece iyi. Özellikle metinler uygun seçilmiş, yerinde seçilmiş. Biz bu metinleri kendimiz okuduğumuzda ve öğrencilerimize okuttuğumuzda gözlemliyoruz ki herhangi bir sıkılma, usanma gibi dersten soğutacak sebepler oluşturmuyor (K5). • Bir kere kılavuz kitabındaki dinleme parçaları, dinleme metinleri öğrencileri motive ediyor. Oku-ma metinlerine göre daha motive edici yani çocukların daha fazla ilgisini çekiyor. Ancak ortalama bir temada üç ya da dört tane okuma parçası bir tane dinleme parçası oluyor. Bence sayısı yetersiz evet tabii bu artırılmalı ve dinleme becerisi için uygun metinler seçilmiş ancak sayısının artırılması gerekiyor. Öyle bir gerçek var (K9). • Kılavuz kitaptaki metinlerde bir sıkıntı yok ancak ayrılan sürede sıkıntı var. Bazı metinler uzun, kılavuz kitabın istediği sürede yetiştiremiyoruz (K14). • Faydalı olduğuna inanıyorum ama bazı öğrencilerde dinleme becerisi sınırlı olduğu için orada sıkıntı yaşayabiliyoruz (K24).
Yetersiz (K2, K3, K6, K8, K10, K11, K12, K15, K16, K17, K19, K21, K22, K23, K25, K26, K27, K28, K30)	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünmüyorum. Çok daha güzel çok daha faydalı, kaliteli, seviyeli metinler olabilir. Kılavuz kita-bındaki cevapların çoğu yanlış. Öğretmenlerin çoğu, doğru sanıp çocuklara yanlış bilgi veriyor. O kadar yanlış cevaplar ki. Ben o cevap şıkına göre gitmiyorum. Bazı soruların şıklarında bile doğru cevap yok (K2). • Metinler kesinlikle öğrenci seviyelerinden düşük, kalitesiz, seviyelerinin çok altında. Bazıları sıkı-cı, zevksiz, çocuğa bir şey vermez ama güzel metinler de var. Genel anlamıyla başarılı, güzel metinler değil. Bazen beş para etmeyen metinler koymuşlar. Biz MEB’e bu konuda bir rapor yazdık (K11). • Açıkçası çok fazla faydası olduğuna inanmıyorum. Çünkü kitaptaki parçalar çok fazla sadece din-leme metinleri değil diğer anlamda da. Uzun metinler olduğu için iki saat metni okumakla geçiyor. Bayağı bir zaman kaybına sebep oluyor. Kılavuz kitaptaki metinler bence daha kısa olmalı ve daha çok olay çerçevesinde gelişen metinler olmalı (K19). • Kılavuz kitabını çok yetersiz buluyorum. Kitaplar aynı, konuları tekrar tekrar 6, 7 ve 8. sınıflarda incelemişler, aynı metinleri vermişler. Altıncı sınıfta verdiği bir metni yedi ve sekizde de vermiş. Süre yetersiz. Bu metinleri işlemek için. Birçok konuyu aynı anda anlatmak gerekiyor. Saçma sapan bir şey yapılmış. Üniversitede bu kadar metin, bu kadar olacak diye öğretilmedi. Türkçe dersinden çıkıp sosyal, fene kaymış (K21). • Ben altıncı sınıfların dersine giriyorum sadece. İşlediklerimiz arasında bir tanesi vasatın altında bir metindi. Araştırma yazısıydı sanırım. Rapor gibi bir şey. Hiçbir dil kuralı, edebî unsur, noktalama yok. Cümle hataları çok fazla. Bunlara hiç dikkat edilmemiş. İşlerken çok ciddi sıkıntı yaşadım. Kendim okurken düzeltmek zorunda kaldım. Diğer metinler ise öğrencilerime çok soyut kaldı, an-lamadılar. Metinler acemice hazırlanmış bence (K30).

“Öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerinden başka derste dinleme etkinliği düzenleme ihtiyacı duyuyor musunuz? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ilişkin çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3’e göre öğretmenlerin 15’i dinleme eğitimi için ayrı bir zaman ayrılmasının gereksiz olduğunu; öğretmen kılavuz kitabının bu eğitime yeteri kadar hizmet ettiğini ifade etmiştir. Bu gruptaki öğretmenlerden biri (K10), dinlemeye ayrı bir zaman ayrılmaması gerektiğini, bu durumun aileyle ilgili olduğunu söylemiştir: “Dinlemeye yönelik en önemli çalışma bence ailelerin çocuklarına belli bir dinleme yeteneği kazandırmaları gerekiyor. Yani buraya gelip de hiç dinleme öğrenmemiş bir çocuğa hadi dinliyorsun falan diye söyleyip dinlemesini istemek bence haksızlık.”

Bir diğer öğretmen (K29) ise sınıfta dinleme için ayrı bir zaman ayırmamasını öğrencilerin ilgisizliğine bağlamıştır: “Çocuklarda ciddiye, ilgi yok. Ben de uğraş-

mak istemiyorum. Elime çok fazla dinleme metni geçmiyor. Sınıf seviyesinde şiir kitapları yok. Bulduklarım da ana sınıfı düzeyinde. Benim bu işle uğraşmama sebepim öğrencilerin ilgisizliği. Stajyerken yazarın ağzından birebir seslendirilmiş metinler bulup getirdim.”

Yukarıdaki bu ifadeler, mesleki tükenmişliğin dinleme eğitimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin ilgisizliğinin önüne geçmek ve onlarda merak uyandırmak bir öğretmenin, öğrenciyi derse motive etmek için yapacağı ilk işidir. Dolayısıyla öğrenci ilgisiz diye eğitimden vazgeçmek doğru bir bakış açısı olarak değerlendirilmemiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 15’i ise dinleme eğitimi için ayrı bir zaman dilimine ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Özellikle beşinci sınıfta böyle bir zaman dilimine ihtiyaç hissetmişlerdir. Bunun için kendilerine derslerin sonuna doğru ya da başka derslerde imkân yarattıklarını açıklamışlardır. Böyle bir ihtiyaçtan söz eden öğretmenlerin bazıları ise zaman

Tablo 3

Dinleme Etkinliği Düzenleme İhtiyacı

Öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerinden başka derste dinleme etkinliği düzenleme ihtiyacı duyuyor musunuz? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz?

Kastedilen	İfade Edilen
Gerek duyma (K1, K2, K3, K7, K9, K11, K13, K14, K17, K20, K22, K23, K24, K26, K28)	<ul style="list-style-type: none">• Daha çok şiir dinletisi yapıyorum. Şairlerin kendi sesinden şiirler dinletiyorum. Cahit Sıtkı Tarancı Bugün hava Daha Güzel gibi. O gün hangi konuyu işleyeceksek o konuya uygun olan şairlerin şiirlerini seçmeye çalışıyorum (K7).• Temanın sonunda vakit kalırsa kendim metin seçiyorum. Bir de çoğu zaman bu edebiyatımızda ünlü isimlere yer vermeye çalışıyorum. Mevlana, Yunus Emre bunların metinlerini getiriyorum. Hani liseye giderken de o konu hakkında fikirleri olsun diye bu metinleri dinletiyorum (K9).• Bunu yapıyorum. Çünkü öğrenciye nasıl dinlemesi gerektiğini öğretmek önemli. Beşinci sınıflarda okuma kültürü dersinde dinleme de yaptırıyorum bu nedenle (K13).• Öğrenciler dinlemeyi bilmediği için böyle bir ihtiyaç var ama müfredatı yetiştirmek ve kalan zamanda test çözebilmek için bunu yapamıyorum (K17).• Daha öce ben altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta sıkıntı yaşamadım ama bu sene beşinci sınıflarda sıkıntı var. Okuduğunu anlamada zorlanan beşinci sınıf öğrencisi bence dinlediğini hiç anlamıyor. Bu nedenle sadece kılavuz kitapla yetinmemeli. Ama zaman sıkıntısı olduğu için yeteri kadar zaman ayıramıyorum (K20).• Geçen sene buna yönelik bir uygulama yaptık. Dinleme ve okuma etkinliğine 20 dakika ayırdık dersimizden. Dinleme, okuma becerisi gelişmemiş öğrenciler ne yaparsan yap zaten yapamıyorlar. Bir de dinleme ve okuma alışkanlığı öğrencinin içinden gelmeli. Hâlâ zaman ayrılması kanaatindedim tabii (K23).• Elbette ki öğrencilerimizin ufuklarını açmak için bu tür etkinlikler yapılmalı. Ancak sınav sisteminin öğrencilerimizi birer test makinesi hâline getirmesi de bizim bu tür etkinlikleri yapmamızı engeller (K28).
Gerek duymama (K4, K5, K6, K8, K10, K12, K15, K16, K18, K19, K21, K25, K27, K29, K30)	<ul style="list-style-type: none">• Türkçe ders kitaplarımız öğrenci ve öğretmen için son derece yeterlidir diye düşünüyorum. Dolu dolu bir kitap dolu dolu metinler. Her soruya her soruna cevap verecek türde metinler. Bundan dolayı bu metinlerin yeterli olduğunu bilip ayrıca bir etkinlik ayrıca bir başka kitaptan okuma metni seçmedim. Hiç sınıfta da okumadım (K4).• Dinleme, dersin dışında dinleme yapabileceğimiz pek bir ortam yok gibi. Bilmiyorum yani ders dışında öyle öğrenciyi bir yere, hani toplantıya götürüp dinleme yaptıralım. Buna ayrı bir zamanımız yok. Sadece dört metinde bir metin, dinleme metni oluyor. Biz okuyoruz, onlar dinliyor (K10).• Hayır, yapmıyorum ama bir öğrenci okuma metnini okurken diğer öğrenciler dinliyor yine dinlemiş oluyorlar (K16).• Vakit yeterli. Başkaca etkinliklere maalesef giremiyoruz. Sadece kitaptaki metinleri yetiştirebiliyoruz (K25).• Dinleme bizim dersimizin her zaman içinde var olan bir amaç. Türkçe dersinin genel amaçlarından biri, dinlemeyi öğrenmek öğretmek. Ayrıca diğer derslerdeki başarıyı da iyi bir dinleyici olarak artırabileceğimizi düşünüyorum. Türkçe dersi altı saat ve altısında da öğrenci dinliyor. Dinlenilmeden öğrenilmez değil mi? (K27)• Duymuyorum. Çünkü öğrenciler çok ilgisiz (K29).• Dinleme etkinliği yapmıyorum. Çünkü kılavuz kitap çok fazla etkinlikle ve ayrıntıyla dolu. Ancak yetiştirebiliyoruz. Bazı noktalarda yetiştiremiyoruz bile bu nedenle yapmıyorum (K30).

olmadığı için ayrı bir dinleme eğitimi yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen kılavuz kitabında yer alan metinlerin seviyeye uygunluğu da araştırma kapsamında incelenmiş ve aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4 dikkate alındığında öğretmenlerin 12'si öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme metinlerinin sınıf seviyelerine uygun olmadığını söylemiştir. Bu grupta yer alan öğretmenlerden biri (K6), metinlerin, öğrencinin okuma zevki ve alışkanlığı kazanmalarını engellediğini belirtmiştir. Burada okuma ve dinleme becerisinin öğretmen tarafından aynı görülmesi ilginç bir veri olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen kılavuz kitabında metinlerin seviye gözeterek belirlendiğini ifade eden öğretmen sayısı 8'dir. Bu gruptaki öğretmenler, özellikle son yıllardaki dinleme metinlerini, seviyeye oldukça uygun gördüklerini açıklamışlardır. Metinlerin seviyeye kısmen uygun gören öğretmen sayısı ise 10'dur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden biri (K14), dinleme metinlerinin seçimi hususunda şu öneriyi getirmiştir: "Aslında biz değiştirebilsek, kendimiz sınıfın durumuna

göre metinler getirebilsek daha iyi olurdu ama ders öncesinde çok fazla hazırlık yapmıyoruz biz. Derse giriyoruz o an karşımızda ne varsa onu kullanıyoruz. Hani önce zamanımız olsa da bunun için özel olarak zaman ayırsak bir şeyler karıştırsak daha iyi olur. Çünkü bazen isteklerimize cevap vermiyor metinler."

Dinleme metinlerinin seviyeye uygun olarak seçilmesi öğrencilerin etkili dinleme alışkanlığı kazanmaları için çok önemlidir. Türkçe öğretim programında belirtilen dinleme metinlerinde bulunması gereken özelliklerin bu konuda yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Belirlenen metinlerle sınıfta nasıl bir dinleme süreci gerçekleştirildiği, "Size göre dinleme metni sınıfta nasıl işlenmelidir? Bu konudaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?" şeklinde çalışma grubuna sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin dinleme sürecinde farklı uygulamalar yaptığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerden 10'u öğretmen kılavuz kitabındaki yönlendirmeleri takip ettiğini söylemiştir. Bu gruptaki öğretmenlerden biri (K12), dinleme metninin öğren-

Tablo 4

Dinleme Metinlerinin Sınıf Seviyesine Uygunluğu

Dinleme metinlerinin sınıf seviyelerine uygunluğu bakımından neler söyleyebilirsiniz?

Kastedilen	İfade Edilen
Uygun (K3, K7, K12, K15, K19, K23, K26, K27)	<ul style="list-style-type: none">• Sınıf seviyelerine gayet uygun dinleme metinleri. Öğrenciler bu metinleri zaten 100 temel eser içerisinden de tanıyorlar. Okumuşlar. Okuduklarında seçilen cümleler, kelimeler yediden yetmişe abartmıyorum her insanın anlayacağı türden (K3).• Ben uygun olduğunu düşünüyorum ama ne kadar uygun olursa olsun işlemesi zor oluyor (K12).• Metinler gayet seviyeye uygun. Daha önceki yıllarda altıncı ve yedinci sınıftaki metinler seviyenin üstündeydi fakat şu anda metinler çok güzel seçilmiş seviyeye (23).• Gayet uygun. Çocukların anlamayacağı herhangi bir bölüm olmuyor. Anlamadıklarında zaten tekrar tekrar okutuyorum. Herhangi bir sıkıntı olmuyor (K27).
Uygun değil (K1, K4, K6, K9, K11, K13, K17, K20, K22, K24, K25, K29)	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğa edebiyat zevki vermez. Okuma zevki vermeyen, kuru, sıkıcı, zevksiz metinler var. Çocuk okuduğu zaman edebî zevk almıyor. Kuru kuru dersi işleyip çıkıyorsun. Çocuk liseye gittiği zaman edebiyat derslerinde çok zorlanabilir. Bunun için sınıf seviyelerine uygun metinler, çocukların ilgisini çekecek düzeyde metinler seçilmeli bence. Düşük düzeyde metinler var. Bu yüzden çocukları derse adapte etmede güçlük çekiyoruz (K6).• Çok uygun olduğunu düşünüyorum. Bu düşünce yazılarında özellikle makalelerde, bilimsel yazılarda öğrenci dinliyor ama dinlediği birçok kelimenin anlamını bilmiyor zaten. Biz yönlendiriyoruz. Anlamadığı kelimeleri defterine yazmasını isteyince bu sefer metni kaçırıyor ve yazdığı kelime de aslında dinlediği kelime değil (K11).• Bırakın dinleme metinlerini elimizdeki kitabın büyük bölümü hazırlıksız ve seviyeye dikkat edilmeden hazırlanmış. Bu konu gerçekten sıkıntılar doğurabiliyor. Bazı metinleri, yedici ve sekizinci sınıfta bile anlatamıyoruz. Yani metinlerin sınıf seviyelerine büyük ölçüde uygun olmadığını düşünüyorum (K17).• Öğrenci seviyesinin çok fazla üstünde. Altıncı sınıf öğrencisinin kelime seviyesi bellidir. Burada buna dikkat edilmemiş, özensiz hazırlanmış (K22).• Sınıf seviyelerine uygun değil kesinlikle. Ayrıca şunu da söyleyeyim. Metinden ana fikri çıkarmak imkânsız gibi bir şey. Bazen yeri geldiğinde ben bile evirip çevirip ana fikri çıkarmaya çalışıyorum (K24).• Her sene aynı metinler var. Bir yenilik yok. Öğrencinin düşüncesini, duyu dünyasını geliştirecek, değişik aktiviteleri gerektirecek bir metin yok. Öyle söyleyeyim (K25).
Kısmen uygun (K2, K5, K8, K10, K14, K16, K18, K21, K28, K30)	<ul style="list-style-type: none">• Dinleme metinlerinden bazıları sınıf seviyesine uygun bazıları değil. 6. sınıfta Simyacı diye bir metin var, çocukların ilgilerini çekmiyor. Daha ilgi çekici, çocukların özgür düşüncelerini sağlayacak metinler seçilmeli. Özellikle düşünce yazılarından ziyade olay yazılarına ağırlık verilmeli. Çocuklar düşünce yazılarını anlayamıyorlar. Olay yazıları daha anlaşılır (K5).• Sınıf seviyelerine göre düşünürsek bazı metinlerin ağır olduğunu düşünüyorum. Bazı metinler içinde geçen kelimeler bakımından çocukların anlamayacağı düzeyde bir de dinleme etkinliklerinden biri not alarak dinleme biz bunu okumada da yapıyoruz. Not alarak dinleme için kılavuz kitapta hazırlanan etkinlikler güzel değil (K14).• Kısmen. Bazıları uygun değil. Bunun nasıl geçtiğini anlamak da zor. Talim Terbiye bunu okuyor, değerlendiriyor ama gözden kaçıyor herhalde bazı parçalar, kesinlikle öğrencinin seviyesine uygun değil. Bazılar çok basit, bazıları çok karışık (K28).

ciye nasıl dinletilmesi gerektiği noktasında bir özeleştiride bulunmuştur: “Ben kendim okuyorum. Hiç bugüne kadar CD’den, kasetten yayın dinletmedim çocuklara, kendim okudum. Hani o da benim eksğim. Yapsam daha iyi olurdu diye düşünüyorum.” Bu veri, öğretmenin farkındalık düzeyinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerden 4’ü süreçte teknolojinin imkânlarından yararlanmak gerektiğini, bunun öğrencilerin

dikkatini metne çekme noktasında önemli olduğunu söylemiştir. Dinleme sürecine öğrencileri hazırlamanın önemine vurgu yapan öğretmen sayısı yine 4’tür. Öğretmenlerden 2’si ise özellikle olay yazılarında canlandırmadan yararlandıklarını ifade etmiştir.

Dinleme eğitiminde metin, ya öğretmen tarafından okunmakta ya da bir teknolojik araç gerecin yardımıyla dinletilmektedir. Bu uygulamanın dışında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 10’u, dinleme metnini

Tablo 5

Dinleme Metnine İlişkin Ders İşleme Süreci

<i>Size göre dinleme metni sınıfta nasıl işlenmelidir? Bu konudaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?</i>	
Kastedilen	İfade Edilen
Okutma (K3, K5, K11, K14, K19, K20, K23, K25, K27, K29)	<ul style="list-style-type: none"> İşlemede sorun yok. İşlemede metni okutarak metne göre sorular soruyorum. Yabancı sözcükler var mı? Aklınızda kalan sorular var mı? Dinlediğiniz metinde beğenmediğiniz yerler var mı? Bu gibi sorulara sorarak çocuğun zihnini açık tutabiliriz (K3). Vurgu ve tonlamaya dikkate ederek öğrencilerden istekli olanlara okutuyorum. Daha sonra etkinlikler üzerinde çalışıyoruz (K14). Öncesinde çocukların içinden yani sessiz okuma yöntemini uygulamalarını isteyerek bir ön hazırlık oluşturduktan sonra kendim sesli okuma yöntem ve tekniğini kullanıyorum. Bu da anlamalarına yeterli gelmezse o zaman tekrar okuyup gerekli yerlerde açıklamalar yaparak örneklerle daha iyi kavranmasını sağlıyorum (K29).
Kılavuz kitap (K1, K2, K4, K7, K9, K12, K15, K18, K24, K30)	<ul style="list-style-type: none"> Benim farklı bir önerim yok. Şöyle olmalı diye. Metnin başlığını söylüyoruz. Az dinletip kesiyoruz. Tahmin ettiriyoruz. Etkinliklere geçiyoruz (K1). Evvvela bir şablonumuz yok. Zaman zaman ben okuyorum zaman zaman dinliyoruz. Dinledikten sonra metinle ilgili yorumlamalar, çözümlenmeler, metnin ana fikrini bulma gibi sürecimiz işliyor. Dinlemeye başlamadan önce tabi hazırlık çalışmalarını da yaparım. Daha sonra çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparız. Metnin zorluk derecesine göre bazen dört beş kere metni dinleriz (K7). Kılavuzdaki yönerge ne diyorsa onu yapıyorum (K12). Kılavuz kitaplarımızda zaten öğretmenlerimize çok güzel hazırlanmış yönlendirmeler var. Onlara dikkat etmeye çalışıyoruz. Bazen de dersten önce metnin içeriğine uygun ödevlendirme yapıyoruz (K24).
Hazırlık (K6, K8, K10, K13)	<ul style="list-style-type: none"> Ben derse başlamadan önce bazen öğrencilere dinleme kurallarından bahsediyorum. Bazen hikâye ve şiir okuyorum. Bunu niye yapıyorsunuz diye sorarsanız sizin de bildiğiniz gibi toplumca dinlemeyi bilmiyoruz. Bu da iletişimde problemlere sebep oluyor. İşte bu nedenle ben metinlere başlamadan önce metne hazırlık yapıyorum. Açıklamalarda bulunuyorum. Eğer ki bunları yapmazsam metni dinletmem gereksiz olur (K6). Dinleme soyut bir şey olduğu için dinleme için ne yapmaları gerektiğini bir defa ders boyunca anlatıyorum. Yani şu şekilde dinleyeceksiniz, sakın olacaksınız. Kafanızda başka sorunları düşünmeyin. Elinizden geldiği kadar derse konsantre olun şeklinde metne hazırlıyorum onları (K10). Dinleme etkinliklerinden önce mutlaka öğrencileri önceden uyarırım, dinlemesi gerektiğini işte not alması gerektiğini daha sonra bunu değerlendirmemiz gerektiğini mutlaka öğrencilere söylerim. Onlar da ona göre hazırlığını yaparlar. Uyarırsanız öğrenciyi, parça okunurken dinlemiyorlar. Mutlaka kalemlerini kâğıtlarını çıkarmalarını, önemli yerleri not almalarını isterim. İlk önce çocuklara metnin dinleme metni olduğunu söylüyorum. Arkasından ne tür metin olduğunu, düşünce yazısı mı, olay yazısı mı olduğunu söylüyorum. Sonra nasıl dinlenilmesi gerektiğini anlatıyorum. Herkes arkasına yaslanıp dinliyor (K13).
Teknoloji kullanımı (K16, K17, K21, K22)	<ul style="list-style-type: none"> Mutlaka teknolojik açıdan imkânınız olacak. Bilgisayarınız ya da kasetçalarınız olacak. Öğrenci kendi metnini kendi seçecek. Çocuğun karar verdiği bir metin olacak. Yani bizim buradaki gibi zoraki değil çocuk istediğini dinleyecek. Çünkü çocuğun yaratıcılığının aslında daha çok olduğu derslerden biridir dinleme (K16). Aslında çocuklara bilgisayar üzerinden dinletilmesi gerekiyor. Bu çok önemli hani bizden zaten sürekli dinliyorlar. Bir de bilgisayar ortamında olunca daha çok dikkat çekiyor. Çocuğun bilgisayar her zaman severek kullandığı bir alet olduğu için bu şekilde daha iyi oluyor. Fakat bu şekilde bizim imkânımız yok. Dediğim gibi sınıflarımızda bizim bilgisayar yok. Ben kendim okuyorum. Bu şekilde işleniyor (K17). Dinleme metninde bir kere öğretmen okumamalı bence. Öğretmenin okuması uygun değil niye çünkü zaten biz her şeyi okuyoruz zaten benden dinliyor çocuk bunu. Orada ekstra, değişik bir şey olmalı ki dinlesin. Bilgisayar getiriyorsun, araç gereç kullanıyorsun daha iyi oluyor (K22).
Drama (K26, K28)	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme metinlerini işlemek çok zor. Bir öykü ise dinleme metni, belki bu öykünün konuşma bölümlerini ayağa kalkıp ses tonunu değiştirmeli hani çocuğa daha kalıcı olmalı. Bir kere çocuğun dikkatini çekmeliyim. Çocuğun dikkatini çekmek için farklı performans göstermek zorundayım. Canlandırmalıyım mesela, oyunlaştırmalıyım ki metni anlasınlar (K26). Bana göre dinleme metni sınıfın seviyesine göre işlenmelidir. Hani beşinci sınıfta bir efsane verilmişse efsaneyi bir kez okuduğumuzda öğrencinin aklında kalabilir. Sonra akıllarında kalan dramalaştırılabilir. Öğrenciler efsanenin sonunu istedikleri gibi değiştirirler (K28).

öğrenciye okuttuğunu belirtmiştir. Özellikle “Öncesinde çocukların içinden yani sessiz okuma yöntemini uygulamalarını isteyerek bir ön hazırlık oluşturduktan sonra kendim sesli okuma yöntem ve tekniğini kullanıyorum. Bu da anlamalarına yeterli gelmezse o zaman tekrar okuyup gerekli yerlerde açıklamalar yaparak örneklerle daha iyi kavranmasını sağlıyorum.” (K29) verisi, ortaokulda dinleme eğitimine yönelik yapılan uygulamaların niteliğini ortaya koyma açısından oldukça dikkat çekicidir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenler, dinleme metninin olay yazıları içersinden seçilmesini istemektedirler. Diakidoy vd. (2005), ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinleri, diğer metin türlerine göre daha iyi anladıklarını ifade etmektedirler. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin öyküleyici metin türünü dinlemede daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Katrancı (2012) da beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinde dinleme becerisi bakımından daha iyi olduklarını belirtmektedir. Çelebi (2008), öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça olay yazılarını dinlemede daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Melanlıoğlu (2011) ise yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin bilgilendirici metin türünü daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilere sunulan dinleme metinlerinin türü, dinleme becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Öğrenciler, öncelikle öyküleyici metin türü ile tanıştırılmalı; sınıf seviyesi yükseldikçe farklı metin türleri dinleme materyali olarak kullanılmalıdır.

Öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metninin dinleme becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı yönünde öğretmenler görüş bildirmiştir. Türkçe öğretmenleri, dinleme metinlerindeki yetersizliğinin nedeni, metinlerin hitap ettiği seviyeyi tam olarak karşılamaması şeklinde açıklamışlardır. Gündoğdu (2011: 1226) da dinleme metinlerinde tema-metin uyumunun genel anlamda düşük düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan dinleme metinlerinin büyük bir kısmında karamsarlık, şiddet, argo, insani değerlere aykırılık içeren anlatımların var olduğunu söylemek mümkündür. Metinlerin, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kitaba konduğu düşünüldüğünde yalnızca dinleyen için değil aktaran için de bu durumun son derece sıkıntılı bir sürece neden olabileceği söylenebilir. Metinlerin belirlenmesinde dinleme metinlerinde bulunması gereken özelliklerin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü etkinliklerde kullanılan metinler, dinleme eğitimi açısından oldukça önemlidir. Metin seçiminde türünün yazılmış en güzel örneğinin olmasının yanı sıra becerileri geliştirir nitelikte olmasına da dikkat edilmelidir (Güneş, 2013).

Öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinleri ve buna yönelik verilen dinleme etkinliklerinin, beceriyi geliştirmede yetersiz kaldığını belirten öğretmenler, bu eğitime ayrı bir zaman ayırmak istediklerini ancak müfredatı yetiştirmekte zorlandıklarını ifade et-

mişlerdir. Okullarda yürütülen dinleme ile ilgili çalışmaların sadece dinleme metinleri ile sınırlandırılması, bu becerinin gelişmesi açısından yeterli değildir (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde farklı etkinliklerden yararlanılması gerekir (Marlow, 2000). Dinleme eğitiminde uygun ders materyallerinin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve materyallerin etkililiğinin sürekli olarak izlenmesi, gereken durumlarda bunlarda düzenlemeler yapılması en önemli işlem basamaklarıdır (Doğan, 2008). Öğretmenlerin bu basamaklara dikkat etmesi, yeteri kadar vakit ayıramadıkları bu becerinin gelişimi açısından önemli görülmektedir.

Öğretmenler, dinleme eğitimi sürecinde metni genellikle kendilerinin okuduğunu; teknolojik araç gereçten destek almanın eğitimin kalitesini artıracak ancak bunu genellikle yapmadıklarını söylemişlerdir. Teknolojinin de getirdiği hızlı değişimler sonucunda günümüzde Türkçe derslerinde dinleme metinlerinin seslendirildiği dinleme CD’leri kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmenler, bu CD’lerin kendilerine ulaşmadığını ifade etmişlerdir. Belirtilen eksiklik, dinleme eğitimi açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Karasakaloğlu ve Bulut (2012), metinlerin seslendirilmesinin yanında resim ve fotoğraflarla desteklenmesiyle oluşturulan hem göze hem kulağa hitap eden materyallerin daha yararlı olacağını belirtmektedir. Arı (2010), dinlemenin etkili unsurlardan birinin görme olduğunu ve görmenin alıcının mesajı daha etkili anlamasında işitmeyi tamamladığını vurgulamaktadır. Bu durumda okullarımızda yürütülmekte olan dinleme etkinliklerinde de daha çok görselin yer alması ve bu etkinliklerin hem göze hem de kulağa hitap etmesi, dinleme eğitiminin daha verimli hâle gelmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Sajjadi vd. (2012: 1898) de dinleme amacına uygun seçilen görsel ve işitsel materyallerin dinlediğini anlama başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtiyorlar. Dinleme eğitimi çalışmalarında görselliği kullanmak, öğrencilerin bu çalışmalardan daha yüksek verim elde etmelerini sağlar (Winn, 1988). Bu nedenle dinleme eğitimi sürecinde teknolojik imkânlardan yeterli ölçüde yararlanılmalıdır.

Dinleme eğitimi sürecini, “dinleme metni”nin öğrencilere okutulmasıyla gerçekleştiren öğretmenlerin olduğu da araştırmanın sonuçlarından biridir. Bu, dinleme becerisinin gelişimini engelleyen son derece olumsuz bir uygulamadır. Çünkü dinlemede öğrencinin sadece “dinlemesi” gerekmektedir. Diğer türlü bu bir dinleme değil okuma etkinliğine dönüşür ki böyle bir durumda amaçtan sapma olur ve iletişim becerileri zayıf öğrencilerin yetişmesi kaçınılmaz bir son olur. Öğretmenlerin özellikle dinleme sürecine ilişkin uygulamalarında metni ya kendilerinin okuması ya da CD’den dinletmesi gerekir. Öğrencilere metnin kaç kez dinletileceği noktasında da öğretmenlerin görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler anlayınca kadar metni dinlettiklerini ifade etmişlerdir. Dinleme eğitiminin gerçekleşebilmesi için metin, en fazla iki kere

dinletilmelidir. Öğretmenlerin bu noktaya da dikkat etmesi gerekir.

Kaynakça

Arı, G. (2010). Dinleme/izleme öğretimi. Cemal Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık. 179-182.

Conaway, M. (1982). Listening: Learning too and retention agent. In A. S. Algier and K. W. Algier (Eds.). *Improving reading and study skills*. San Francisco: Jossey-Bass.

Çelebi H. M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıfl öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

Çiftci, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. & Papageorgiou, P. (2005) The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80.

Dawes, L. (2008). *The essential speaking and listening: Talk for learning at key stage 2*. New York, NY: Routledge.

Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.

Gilakjani, A. P. ve Ahmedi, S. M. (2011). The effect of text familiarity on Iranian EFL learners' listening comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 783-789.

Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1217-1227.

Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. (11), 603-637.

Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *e-Journal of*

New World Sciences Academy, 7(2), 722-733.

Katranacı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kline, J. A. (1996). *Listening effectively*. Alabama: Air University Press.

Marlow, E. (2000). *Improving pupil listening*. Opinion Papers. MF01/ PCO1 Plus Postage.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Melanhoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özbay, M. (2010). Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş bir alan: Dinleme eğitimi. *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap. 191-201.

Sajjadi, S., Yazdani, M. R. S. ve Maleki, A. (2012). The effect of text and picture accompaniments to audio materials on comprehension level and response time of EFL learners. *Journal of Applied Sciences*, 12(18), 1891-1899.

Taylor, S. E. (1964). *Listening: What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.

Umagan, S. (2007). Dinleme. A. Kırkkılıç ve H. Ak-yol (Eds.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.

Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Winn, J., (1988). Developing listening skills as a part of the curriculum. *Reading Teacher*, 42(2), 144-146.

A Phenomenological Study on the Quality of Listening Education at Middle Schools

Deniz Melanhoğlu

Kırıkkale University

denizmelanlioglu@hotmail.com

ABSTRACT

Listening is the very first skill acquired; however, it is also the most neglected language skill. There are some problems experienced in listening education due to reasons such as the abstract process of teaching listening and the belief that hearing and listening are the same concepts. Listening education at schools is conducted through Turkish classes and the curriculum is determined by the program of Turkish education. There is a listening text at the end of each theme in teachers' guides, and listening education is provided through these texts. To the best knowledge of the author, there is no study conducted to investigate listening education in the literature. This study aims to reveal Turkish teachers' views of the quality of listening education at middle schools. Qualitative data collection techniques were applied in the study. The data analysis was conducted through phenomenology, one of the qualitative research methods, and the data were collected through semi-structured interviews. The results of the study indicated that during listening education the teachers did activities to improve students' listening skills and focused only on the activities as suggested in Teachers' guides. Considering these results, listening education provided at middle schools were found to be insufficient.

Keywords: Turkish education, listening skill, listening training, text.

Listening, which can be defined as giving meaning to sounds heard in any communication and reacting as a result of this meaning, is very important as it is the very first language skills acquired by individuals. In addition to being the very first skill acquired, listening is the most commonly used skill in daily life. Furthermore, acquiring other language skills are also realized through listening (Gilakjani & Ahmedi, 2011). This indicates that listening is as effective as academic attitudes and reading skills in academic success. Accordingly, the studies conducted on improving listening skills that were once believed to be ignored (Kline, 2008; Özbay, 2003) have been attached special attention in today's programs of first language acquisition. 15% of the program was allocated to listening skill. Moreover, the aims of applying the rules of listening/monitoring, understanding and analyses, evaluation, enriching vocabulary knowledge and acquiring the habit of effective listening/monitoring as well as statements of gain in line with these aims. Furthermore, the teachers were provided with example activities that can be used in listening classes and introduced to types, methods, and techniques that can be used in listening education (MEB, 2005).

It is believed that Turkish teachers' views play an important role in determining the effectiveness of listening education or to what extent the listening skill is improved during the aforementioned process. To the best knowledge of the author, there is no study conducted to investigate listening education in the literature. Considering the importance of the teachers' views, this study aims to reveal Turkish teachers' views of the quality of listening education at middle schools.



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
1 (1), 34-44

Research in Reading & Writing Instruction,
1 (1), 34-44

Method

Research Model

Qualitative data collection techniques were applied in the study. The data analysis was conducted through phenomenology, one of the qualitative research methods that reveal individuals' experiences and focus on sharing the meanings attached by individuals to the events within a group.

Participants

The participants of the study, aiming to reveal Turkish teachers' views of the quality of listening education at middle schools, included 30 Turkish teachers that work at various middle schools in Ankara. The participants were selected based on convenience and willingness to participate in the study.

Data Collection and Analysis

Interviews are the main data collection instruments used in phenomenological studies. It is necessary to use the characteristics that interviews provide researchers with such as interaction, flexibility, and examination through probes to uncover the experiences and meanings related to events (Yıldırım & Şimşek: 74). For this reason, semi-structured interview forms were used to collect data in the study. The questions of the interview forms were first prepared by the researcher and evaluated by three experts in the field. Five (5) items were found to serve the need of the study by the experts and were provided on the interview forms. The researcher held the interviews at schools with the participants upon the consent of the school administration. The teachers' consent was obtained to record the interviews. The interviews lasted for 25 to 30 minutes. As the data were collected in line with phenomenology, the phenomenological analysis was used in data analysis.

Findings

The teachers' views were found to differ in the characteristics that listening texts must have. While 12 teachers stated that types of listening texts were quite important, 6 were of the opinion that language characteristics of listening texts must get priority. While 5 teachers claimed that listening texts must provide literary pleasure, 3 indicated that they must reflect cultural components. This number is equal to that of the teachers that argued that the text must be structured so that they could first present concrete ideas and then abstract ones (3). Considering the efficiency of the listening texts provided in Teachers' guides, 19 of the teachers stated that these texts were insufficient to improve listening skills. However, 10 believed that they were sufficient.

The responses provided by the teachers to the questions "Do you need to do other activities in addition to the listening texts provided in Teachers' guides?" and "What can you say about this?" are as follows: 15 of the teachers stated that there was no need to allocate specif-

ic time in class for listening education and added that teachers' guides were effective in providing listening education. On the other hand, 15 of the teachers were of the opinion that they needed specific time allocated to listening education. They expressed this need especially for 5-grade classes. The level of the texts provided in teachers' guides were also investigated through the study. 12 of the teachers stated that the level of the listening texts were not suitable for their students. One of the teachers in this group (P6) argued that the texts prevented students from gaining the pleasure and habit in reading. It is an interesting finding that this teacher considered reading and listening skills the same. 8 of the teachers believed that the listening texts provided in teachers' guides were prepared according to the students' level. They also added that the listening texts provided recently were more suitable to students' level. 10 teachers were of the opinion that the texts were partly suitable to students' level.

In order to determine how these texts were used in class, the teachers were asked the question "In your opinion, how a listening text should be used in class?" The responses provided to this question indicated that the teachers used different activities while using the listening texts. Of the teachers, 10 stated that they followed the instructed provided in the teachers' guides. One of the teachers in this group (K12) was self-critical regarding the issue of how listening texts must be used saying that "I myself read the text. So far my students have never listened to any text through CDS or cassettes. I have always read the text. This is what I lack. I think I should have done that." This finding was considered to indicate that teachers have a high level of awareness. 4 teachers stated that technological tools must be used in listening education and added that they play an important role in getting students' attention. 4 teachers, on the other hand, stressed the importance of getting students ready for listening activities. 2 teachers explained that they benefited from acting out, especially in event texts. The listening texts were either read by teachers or played through a technological tool. However, 10 of the teachers stated that they had students read the listening texts.

Results and Discussion

In light of these findings, it was found that teachers generally preferred texts of events. This is closely related to the fact that students can better understand the texts of events. Teachers' views seem to be in alignment with the studies conducted on this issue (Katrancı, 2012; Melanlıoğlu, 2011; Yıldırım et al., 2010; Çelebi, 2008; Dıakıdoğ et al., 2005).

The teachers stating that the listening texts had been more suitable to students compared to previous years stated that they were generally dependent on the listening texts. However, it is necessary to use various activities to expose students to different listening situations in life (Karasakaloğlu & Bulut, 2012; Arı, 2010; Doğan, 2008).