Faculty of Letters Journal of Social Sciences

| cujos.cumhuriyet.edu.tr | Founded: 1982 Available online, ISSN: 1305-5143 Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

From the Telling Teacher to the Listening Teacher: A Theoretical Examination of Pedagogical Listening Skill

Mesut Bütün[1,a,*]

[1] *Education of Science and Math Department, Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye*
**Corresponding author*

Research Article

History

Received: 03/07/2026
Accepted: 30/07/2026

ABSTRACT

The purpose of this theoretical study is to examine the teacher's listening skill in mathematics education within the framework of the concept of "pedagogical listening," to review the theoretical approaches in the field, and to discuss the dimensions of this skill. The conceptual analysis method was used in the research; relevant studies in the international academic literature were evaluated holistically through a three-stage process. As a result of the review, teacher listening was grounded not merely as a communicative behavior, but as a multidimensional teacher competency that shapes instructional decisions with its cognitive, affective, and ethical dimensions. The study first addresses the classifications regarding teacher listening. Then, the pedagogical listening framework, which expands upon these approaches, is discussed; and the relationship of empathic, supportive, self-reflective, educative, and generative listening types with the student's productive struggle, the rights of the learner, and the need to "feel heard" is explained. Consequently, it is emphasized that the teaching approach focused on telling and explaining should be expanded with a pedagogical listening approach that centers on the student's thinking, struggles, and sense-making efforts. In order to support this transformation, it is recommended that teacher education programs and professional development processes address pedagogical listening practices as a more visible and developable area of competency.

Keywords: Pedagogical listening, Productive struggle, Teacher education, Teacher listening

Anlatan Öğretmenden Dinleyen Öğretmene: Pedagojik Dinleme Becerisi Üzerine Kuramsal Bir İnceleme

ÖZ

Bu kuramsal çalışmanın amacı, matematik eğitiminde öğretmenin dinleme becerisini "pedagojik dinleme" kavramı çerçevesinde ele alarak alandaki kuramsal yaklaşımları incelemek ve bu becerinin boyutlarını tartışmaktır. Araştırmada kavramsal analiz yöntemi kullanılmış; uluslararası akademik yazındaki ilgili çalışmalar üç aşamalı bir süreçle bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen dinlemesi, yalnızca iletişimsel bir davranış olarak değil, bilişsel, duyuşsal ve etik boyutlarıyla öğretimsel kararları şekillendiren çok boyutlu bir öğretmen yeterliği olarak temellendirilmiştir. Çalışmada önce öğretmen dinlemesine ilişkin sınıflandırmalar ele alınmıştır. Daha sonra bu yaklaşımları genişleten pedagojik dinleme çerçevesi tartışılmış; empatik, destekleyici, öz-yansıtıcı, eğitici ve üretken dinleme türlerinin öğrencinin üretken zorlanması, öğrenen hakları ve "duyulduğunu hissetme" ihtiyacıyla ilişkisi açıklanmıştır. Sonuç olarak, anlatma ve açıklama odaklı öğretim anlayışının, öğrencinin düşünmesini, zorlanmalarını ve anlam kurma çabasını merkeze alan pedagojik dinleme yaklaşımıyla genişletilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu dönüşümün desteklenebilmesi için öğretmen eğitimi programlarının ve mesleki gelişim süreçlerinin pedagojik dinleme pratiklerini daha görünür ve geliştirilebilir bir yeterlik alanı olarak ele alması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik dinleme, Öğretmen Dinlemesi, Üretken zorlanma, Öğretmen eğitimi

Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

[a] *mbutun@cumhuriyet.edu.tr* *0000-0001-7652-3674*

How to Cite: Bütün M,(2026) From the Telling Teacher to the Listening Teacher: A Theoretical Examination of Pedagogical Listening Skill, *CUJOSS,* 50(2): 233-242.

Giriş

Geleneksel öğretim yaklaşımlarında sınıf ortamı çoğunlukla öğretmenin anlattığı, öğrencilerin ise dinlediği bir yapı olarak tasvir edilir. Bu yaklaşım, yalnızca sınıf içi rollerin dağılımını değil, öğrenme ve öğretmeye ilişkin köklü pedagojik kabulleri de yansıtmaktadır. "Anlatmanın pedagojisi" olarak adlandırılabilecek bu anlayışta bilgi, öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılabilen sabit bir içerik olarak kabul edilir. Dolayısıyla öğretmen açıklayan, gösteren ve yönlendiren özne; öğrenci ise dikkatle dinleyen, takip eden ve verilen bilgiyi edinmesi beklenen pasif alıcı konumundadır. Böylece sınıf içi etkileşim, konuşmanın öğretmene, dinlemenin ise öğrenciye ait bir sorumluluk olarak paylaştırıldığı tek yönlü bir yapı içinde düzenlenir. Türkiye'de erken çocukluk ve ilkokul eğitiminin gündelik dilinde öğrencilerin dikkatini toplamak amacıyla kullanılan "Hadi şimdi çiçek olun" ifadesi de dinlemenin sessizlik, hareketsizlik ve öğretmene yönelmiş mutlak dikkatle özdeşleştirildiği yerleşik okul kültürünün dikkat çekici örneklerinden biri olarak okunabilir. Bu ifade, öğrenciden beklenen dinleme biçiminin çoğu zaman aktif anlamlandırmadan çok, bedensel ve sözel olarak geri çekilme anlamına geldiğini göstermektedir.

Öğrenmeyi aktif anlam kurma süreci olarak ele alan yaklaşımlar, bu tek yönlü rol dağılımının sorgulanmasını gerektirmektedir. Öğrenme, özellikle matematik gibi kavramsal ilişkilerin, temsillerin, gerekçelendirmelerin ve akıl yürütmenin merkezi olduğu disiplinlerde, yalnızca doğru bilgilerin edinilmesi ya da işlemsel yolların tekrar edilmesiyle açıklanamaz. Matematik öğrenme; öğrencinin düşünmesini görünür kılmasını, farklı çözüm yolları geliştirmesini, hata yapmasını, kafa karışıklığı yaşamasını, zorlanmasını ve bu süreçler içinde yeni anlamlar kurmasını içerir (Ball ve Bass, 2008; Borasi, 1992; English vd., 2025; Stigler ve Hiebert, 1998). Bu nedenle matematik sınıflarında öğrenmenin niteliği, yalnızca öğretmenin neyi ne kadar açık anlattığıyla değil, öğrencilerin ne düşündüğünün, nasıl düşündüğünün ve bu düşüncelerin öğretim sürecinde nasıl karşılık bulduğunun anlaşılmasıyla yakından ilişkilidir.

Bu noktada öğretmenin rolünün yalnızca "iyi anlatma" becerisi üzerinden tanımlanması yetersiz kalmaktadır. Öğretmenin öğretime ilişkin bilgi birikimi ve pedagojik donanımı, nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturmanın temel koşullarındandır. Lakin bu donanımın sınıf içinde işlevsel hâle gelmesi, öğretmenin öğrencinin düşünmesini ne ölçüde fark edip anlamlandırabildiğiyle yakından ilişkilidir. Öğrencinin cevabını, çözüm yolunu, hatasını, tereddüdünü, zorlanmasını ya da sessizliğini pedagojik açıdan anlamlı bir veri olarak görebilmek, öğretimin yönünü değiştirebilecek temel bir öğretmen yeterliğidir (Arcavi ve Isoda, 2007; Empson ve Jacobs, 2008). Bu nedenle öğretmenin rolü, yalnızca anlatma ve açıklama becerileriyle değil; öğrencinin düşünmesini fark etmeyi, anlamlandırmayı ve öğretimi bu düşünme sürecine göre yeniden düzenlemeyi mümkün kılan pedagojik dinleme becerisiyle birlikte düşünülmelidir.

Burada sözü edilen dinleme, öğrencinin söylediğini yalnızca işitmek ya da cevabının doğru olup olmadığını kontrol etmek değildir. Pedagojik dinleme, öğretmenin öğrencinin düşünme sürecini anlamaya, bu düşüncenin kaynaklarını ve olası anlamlarını fark etmeye, öğrencinin zorlanmasını öğrenme açısından yorumlamaya ve öğretimini bu anlayış doğrultusunda düzenlemeye yönelmesidir (Hintz vd., 2018). Bu yönüyle dinleme pasif bir bekleyiş değil; aktif, yorumlayıcı, ilişkisel ve öğretimsel kararlarla bağlantılı bir pedagojik eylemdir (Arcavi ve Isoda, 2007; Davis, 1997). Nitekim öğretmen dinlemesine ilişkin çalışmalar, öğretmenin yalnızca dinleyip dinlemediğine değil; öğrencide neyi duyduğuna, duyduğunu nasıl yorumladığına ve bu dinlemeye hangi pedagojik amaçla yöneldiğine odaklanılması gerektiğini göstermektedir (English vd., 2025). Öğretmenin özellikle doğruluk, hız ve işlemsel yeterlik odaklı değerlendirici dinleme biçimleriyle sınırlı kalması, öğrencinin düşünme sürecini, kavramsal anlamasını ve zorlanma anlarını görünmez kılabilmektedir (Davis, 1997; English vd., 2025).

Matematik öğrenmede zorlanma, her zaman aşılması gereken bir eksiklik ya da başarısızlık göstergesi olarak değerlendirilmemelidir. Aksine zorlanma, öğrencinin mevcut anlayışının sınırına ulaştığı, yeni ilişkiler kurmaya çalıştığı ve düşünmesini yeniden düzenlediği durumlarda öğrenme açısından üretken bir işlev üstlenebilir (Murdoch vd., 2020; Warshauer, 2015). Bu nedenle öğrencilerin hata yapma, belirsizlik yaşama, düşüncelerini yeniden gözden geçirme ve kendi anlamlarını ifade etme haklarının tanınması önemlidir (Kalinec-Craig, 2017). Ancak öğrencinin zorlanmasının üretken bir öğrenme deneyimine dönüşüp dönüşmemesi, öğretmenin bu zorlanmayı nasıl duyduğu ve ona nasıl karşılık verdiğiyle yakından ilişkilidir. Öğretmen, öğrencinin yanıtını yalnızca doğru-yanlış ölçütüyle değerlendirdiğinde, öğrencinin düşünme sürecini, hatasının kaynağını ya da yaşadığı zorlanmanın niteliğini görünür kılacak bir etkileşim fırsatını kaçırabilir. Buna karşılık öğrencinin düşünmesini anlamaya yöneldiğinde zorlanma, sınıftaki ortak matematiksel çalışmayı derinleştiren bir öğrenme imkânına dönüşebilir.

Uluslararası akademik yazında öğretmen dinlemesi, son yıllarda öğretimi anlama ve dönüştürme açısından giderek daha fazla önem kazanan bir araştırma konusu hâline gelmiştir. Davis'in (1997) değerlendirici, yorumlayıcı ve hermenötik dinleme ayrımı; Empson ve Jacobs'un (2008) çocukların matematiğini dinleme sürecine ilişkin gelişimsel yaklaşımı; Hintz ve Tyson'ın (2015) karmaşık dinleme çalışmaları ve English ve arkadaşlarının (2025)

pedagojik dinleme çerçevesi, öğretmen dinlemesini farklı yönleriyle kavramsallaştıran temel çalışmalar arasında yer almaktadır. Söz konusu çalışmalar, dinlemenin öğretmenlikte kendiliğinden gelişen basit bir iletişim becerisi olmadığını; öğrencinin anlam kurma sürecini anlamayı, desteklemeyi ve gerektiğinde öğretimin yönünü bu süreç doğrultusunda yeniden düzenlemeyi gerektiren karmaşık bir pedagojik yeterlik olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu kavramsal birikim, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde pedagojik dinlemenin kuramsal temellerini ve boyutlarını tartışmak için bir dayanak oluşturmakta; aynı zamanda Türkiye'deki sınıf içi uygulamalar, sınıf kültürü ve öğretmen eğitimi bağlamında yeni bir tartışma alanı açmaktadır.

Türkiye'deki eğitim araştırmalarında öğretmen yeterlikleri üzerine önemli bir birikim oluşmasına rağmen, öğretmenin dinleme becerisi bu yeterliklerin bağımsız ve derinlikli bir boyutu olarak henüz kapsamlı biçimde ele alınmamıştır. Öğretmenlerin öğrencileri nasıl dinlediği çoğu zaman soru sorma, dönüt verme, sınıf içi iletişim ya da ölçme-değerlendirme süreçleri içinde örtük biçimde yer almış; dinleme, öğretmenlik pratiğinin kendine özgü ve geliştirilebilir bir pedagojik yeterliği olarak görünürlük kazanamamıştır (Birgin ve Baki, 2012; Şahbaz ve Ünver, 2024; Türkdoğan ve Baki, 2021; Yabaş ve Altun, 2020). Bu durum, özellikle öğrencinin matematiksel düşünmesini, zorlanmasını, hatasını ve anlam kurma sürecini merkeze alan öğretim anlayışları açısından önemli bir kavramsal boşluğa işaret etmektedir. Söz konusu boşluk, Türkiye'deki sınıf gerçeklikleri dikkate alındığında daha da belirginleşmektedir. Matematik öğretimine ilişkin çalışmalar, merkezi sınav odaklılığın, öğretim programını yetiştirme zorunluluğunun, zaman yetersizliğinin, kalabalık sınıfların ve öğretmen merkezli sınıf içi etkileşim örüntülerinin öğretim süreçlerini güçleştirdiğini göstermektedir (Aktaş ve Aktaş, 2014; Demir ve Akar Vural, 2017; Tekin ve Bayar, 2026). Bu bağlamsal koşullar altında öğretmenler çoğu zaman doğru cevaba hızlı ulaşmaya, sınıf düzenini korumaya ve planlanan içeriği tamamlamaya yönelebilmektedir. Bu yönelim, öğrencinin beklenmedik fikrini, hatasını, tereddüdünü ya da sessizliğini öğrenmeyi derinleştirebilecek bir kaynak olarak değerlendirmeyi güçleştirebilir. Dolayısıyla pedagojik dinleme, Türkiye'de yalnızca bireysel bir öğretmen becerisi olarak değil; öğretmen eğitimi, hizmet içi mesleki gelişim, sınıf kültürü ve matematik öğretiminin amaçlarıyla birlikte düşünülmesi gereken çok boyutlu bir konu olarak ele alınmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenin dinleme becerisini pedagojik dinleme kavramı çerçevesinde ele alarak alandaki kuramsal yaklaşımları incelemek ve bu becerinin temel boyutlarını tartışmaktır. Çalışma, pedagojik dinlemeyi anlatma ve açıklama becerilerinin karşıtı olarak değil, öğretimdeki odağı öğretmenin ne anlattığından öğrencinin nasıl düşündüğüne, nasıl zorlandığına ve nasıl anlam kurduğuna doğru genişleten tamamlayıcı bir öğretmen yeterliği olarak konumlandırmaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretmen eğitimi literatürüne ve özellikle Türkçe akademik yazına kavramsal bir katkı sunmayı; pedagojik dinlemenin öğretmen eğitimi programlarında, hizmet içi mesleki gelişim süreçlerinde ve gelecekteki araştırmalarda daha görünür, tartışılabilir ve geliştirilebilir bir öğretmen yeterliği olarak ele alınmasına kuramsal bir zemin oluşturmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, öğretmenin dinleme becerisini pedagojik dinleme kavramı çerçevesinde ele alan kuramsal bir incelemedir. Çalışmada, matematik eğitimi bağlamında öğretmen dinlemesiyle ilgili çalışmalar kavramsal analiz yoluyla incelenmiş ve bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. Amaç, mevcut akademik yazını yalnızca özetlemek değil, öğretmen dinlemesinin pedagojik dinleme kavramına doğru nasıl genişlediğini ve bu genişlemenin öğretmen eğitimi yaklaşımları ile gelecekteki araştırmaları nasıl şekillendirebileceğini tartışmaktır.

Kaynakların belirlenmesinde, bu çalışmanın sistematik bir literatür taraması ya da kapsam belirleme çalışması olarak tasarlanmadığı dikkate alınarak, konuya ilişkin kurucu ve yön verici nitelikteki çalışmaların amaçlı olarak seçilmesine dayalı bir süreç izlenmiştir. Bu süreçte kaynaklar, çalışmanın bölüm yapısıyla uyumlu biçimde üç aşamada değerlendirilmiştir. İlk aşamada, matematik eğitiminde öğretmen dinlemesinin kuramsal temellerini anlamaya katkı sunan çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencinin matematiksel düşünmesini anlama, sınıf içi matematiksel tartışma, üretken zorlanma, hata yapma, anlam kurma ve öğretmenin öğrenci düşünmesine dayalı karar verme süreçlerini ele alan kaynaklar dikkate alınmıştır. İkinci aşamada, öğretmen dinlemesini doğrudan kavramsallaştıran ve sınıflandıran çalışmalar merkeze alınmıştır. Bu grupta öğretmen dinlemesini farklı türler, gelişimsel aşamalar ya da sınıf içi etkileşim biçimleri üzerinden açıklayan çalışmalar değerlendirilmiştir. Üçüncü aşamada ise pedagojik dinleme çerçevesini ve bu çerçevenin alt boyutlarını ele alan kaynaklar incelemeye dâhil edilmiştir. Ayrıca seçilen temel çalışmaların kaynakçaları incelenerek, çalışmanın kavramsal çerçevesini destekleyen ilişkili yayınlara ulaşılmıştır.

İncelenen kaynaklar, "öğretmen dinlemesi hangi kuramsal kabuller üzerine temellenmektedir?", "öğretmen dinlemesini sınıflandıran çalışmalar dinlemeyi hangi boyutlarla açıklamaktadır?" ve "bu kavramsal birikim öğretmen eğitimi ile gelecekteki araştırmalar açısından nasıl anlamlandırılabilir?" soruları doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda akademik yazın, özellikle matematik

eğitimi bağlamındaki araştırmalarla ilişkilendirilerek üç başlık altında ele alınmıştır: öğretmenin dinleme becerisinin kuramsal temelleri, öğretmen dinlemesini ele alan ve sınıflandıran çalışmalar ve pedagojik dinleme çerçevesi. Sonuç bölümünde ise bu sentezin öğretmen eğitimi, mesleki gelişim ve gelecekteki araştırmalar açısından sunduğu olanaklar tartışılmıştır.

Öğretmenin Dinleme Becerisinin Kuramsal Temelleri

Öğretmenin dinleme becerisine odaklanan çalışmalarda dinleme, genel bir iletişim davranışının ötesinde, öğretme ve öğrenme süreçleriyle yakından ilişkili bir pedagojik eylem olarak kavramsallaştırılmaktadır. Schultz (2003), dinlemenin yalnızca söylenenleri işitme ya da anlama süreci olmadığını, başkalarının deneyimlerini, bakış açılarını ve anlam dünyalarını tanımaya yönelik pedagojik bir yönelim olduğunu ifade etmektedir. Bu bakış açısına göre dinleme, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı anlayışın gelişmesine katkı sunan etik ve ilişkisel bir süreçtir. Arcavi ve Isoda (2007) öğrencileri dinlemeyi, öğrencilerin söylediklerine ve yaptıklarına dikkatle yönelme, bunları anlamaya çalışma ve öğrencilerin düşüncelerinin olası kaynakları ile sonuçlarını yorumlama çabası olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde Davis (1997) dinlemeyi, öğretmenlerin öğrenci düşüncesine yönelik dikkat ve anlamlandırma biçimlerini incelemeye imkân sağlayan kavramsal bir mercek olarak kullanmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretmen dinlemesinin öğrenci düşüncesini fark etme, yorumlama ve öğretimsel olarak anlamlandırma süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen dinlemesi, yalnızca sınıf içi iletişim bağlamında değil; öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine, öğrencinin öğrenme sürecinde nasıl desteklendiğine ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin nasıl kurulduğuna ilişkin daha geniş kuramsal kabullerle birlikte ele alınmalıdır. Bu çerçevede öğretmen dinlemesi, bilişsel, duyuşsal ve etik boyutlarıyla tartışılabilir.

Öğretmen dinlemesinin bilişsel boyutu, özellikle yapılandırmacı ve sosyokültürel öğrenme kuramları temelinde, öğrencinin düşünme süreçlerini anlama ve görünür kılma işleviyle yakından ilişkilidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarımıyla sınırlı olmayan; öğrencinin mevcut bilgi ve deneyimleriyle aktif biçimde anlam inşa ettiği bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin belirsizlik yaşamaları, hata yapmaları, farklı yollar denemeleri ve bilişsel olarak zorlanmaları öğrenmenin doğasında yer alır. Bu nedenle öğrencilerin söylemleri, stratejileri, hataları ve gerekçeleri, onların matematiksel düşünmelerine ilişkin önemli ipuçları sunar. Öğretmenin dinlemesi, bu ipuçlarını fark edip anlamlandırmanın yanı sıra; soru sorma, açıklama isteme ve destekleyici yönlendirmelerde bulunma gibi öğretimsel hamlelerle öğrencinin düşünmesini daha görünür hâle getiren aktif bir pedagojik süreçtir. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel öğrenme kuramı bağlamında ise dinleme, sosyal etkileşim içinde dil aracılığıyla görünür hâle gelen öğrenci düşüncelerini, mevcut anlamalarını ve yakınsak gelişim alanlarını fark etmeyi sağlayan kritik bir pedagojik araç olarak görülebilir. Bu yönüyle öğretmen dinlemesi, öğrencinin yalnızca mevcut bilgisini değil, uygun destekle ulaşabileceği öğrenme potansiyelini ve yaşadığı zorlanmanın niteliğini de anlamaya imkân verir. Nitekim matematik eğitimi araştırmalarında zorlanma; üretken, üretken olmayan ve yıkıcı zorlanma biçiminde ele alınmakta, her zorlanmanın öğrenmeyi aynı yönde desteklemediği vurgulanmaktadır (English, 2013; Warshauer, 2015). Üretken zorlanma, öğrencinin güçlükle karşılaşmasına rağmen bilişsel olarak etkin kalıp anlam kurma çabasını sürdürmesini ifade ederken; üretken olmayan ve yıkıcı zorlanma, öğrencinin bilişsel talebi azaltması, ilerlemekte güçlük çekmesi ya da öğrenmeye yönelik olumsuz duygular geliştirmesiyle ilişkilidir. Dolayısıyla bilişsel boyutuyla dinleme, öğrencilerin mevcut anlamalarını görünür kılmanın ötesinde, öğretimi öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarına göre şekillendiren ve zorlanma anlarının üretken öğrenme fırsatlarına dönüşmesini destekleyen önemli bir pedagojik süreçtir (Arcavi ve Isoda, 2007; English, 2013; English vd., 2025; Warshauer, 2015).

Öğretmen dinlemesinin duyuşsal boyutu, öğrencilerin öğrenme sürecinde nasıl hissettiklerini fark etme ve bu duygusal deneyimleri pedagojik olarak anlamlandırma işleviyle ilişkilidir. Matematik öğrenme deneyimleri; ilgi, merak, özgüven, aidiyet, kaygı ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle öğretmenin öğrenciyi dinlemesi, yalnızca öğrencinin ne düşündüğünü anlamaya değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde nasıl bir duygusal konumda bulunduğunu fark etmeye de yöneliktir. Schultz'un (2003) vurguladığı gibi dinleme, bireyin deneyimlerini ve bakış açısını tanımaya yönelik ilişkisel bir yönelimdir. Bu açıdan öğrencilerin fikirlerinin dikkatle dinlenmesi, onların sınıfta kendilerini değerli, görünür ve öğrenme topluluğunun anlamlı bir üyesi olarak hissetmelerini güçlendirebilir. Nitekim "duyulduklarını hissetme" kavramı, öğrencilerin yalnızca söylediklerinin işitilmesini değil; düşüncelerinin, deneyimlerinin ve bakış açılarının dikkate alındığını ve değer gördüğünü hissetmelerini ifade etmektedir (Murdoch vd., 2020). Özellikle matematiksel zorlanma, hata yapma, belirsizlik yaşama ya da eksik düşünme gibi kırılganlık anlarında öğretmenin öğrenciyi dikkatle dinlemesi, öğrencinin kendini güvende hissetmesine, düşüncelerini paylaşmayı sürdürmesine ve üretken zorlanma sürecinden kopmamasına katkı sunabilir. Dolayısıyla duyuşsal boyutuyla öğretmenin dinlemesi, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini paylaşmaları için gerekli psikolojik güveni besleyen ve öğrenme sürecine katılımlarını güçlendiren önemli bir öğretmen yeterliği olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen dinlemesinin etik boyutu, öğrenciyi yalnızca öğrenen ya da değerlendirilen biri olarak değil, düşünceleri, deneyimleri ve gelişme potansiyeli olan bir özne olarak tanımayla ilişkilidir. Bu açıdan dinleme, öğrenciden bilgi toplamaya yönelik teknik bir becerinin ötesinde, onun varlığını ve bakış açısını ciddiye alan ahlaki bir yönelim olarak değerlendirilebilir. Eğitimde etik ilişkilere vurgu yapan yaklaşımlar, öğretmenin öğrenciyi kendine özgü deneyimleri, ihtiyaçları ve potansiyeli olan bir birey olarak görmesi gerektiğini belirtmektedir (Levinas, 1981; Noddings, 1984). Benzer biçimde Arcavi ve Isoda (2007), öğretmen dinlemesinin, öğretmenin kendi uzmanlık konumundan kısmen uzaklaşarak öğrencinin düşüncesini kendi bağlamı içinde anlamaya çalışmasını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Böyle bir dinleme, öğrencinin düşüncesini yalnızca doğru-yanlış ölçütüyle değerlendirmek yerine, gelişmekte olan bir anlamlandırma çabası olarak görmeyi mümkün kılar. Etik açıdan öğretmen dinlemesi aynı zamanda öğrencilerin hata yapma, zorlanma, kafa karışıklığı yaşama, farklı yollar deneme ve kendi anlamlarını ifade etme haklarının tanınmasıyla da ilişkilidir (Hintz, Tyson ve English, 2018; Kalinec-Craig, 2017). Bu hakların tanınması, öğrencinin eksiklikleriyle değil, öğrenme ve dönüşme potansiyeliyle görülmesini gerektirir. Kapsayıcı eğitim perspektifinden bakıldığında ise dinleme, yalnızca söz alan ya da sınıf içi etkileşimlere görünür biçimde katılan öğrencileri değil, sessiz kalan, geri planda duran ya da etkileşim süreçlerinin dışında bırakılan öğrencileri de fark etmeyi gerektirir. Bu yönüyle öğretmen dinlemesi, öğrencinin sesini, varlığını ve katılım hakkını tanıyan; her öğrencinin matematiksel anlam oluşturma sürecine değerli bir özne olarak katılımını destekleyen temel bir öğretmen yeterliği olarak değerlendirilebilir.

Buraya kadar yapılan değerlendirmeler, öğretmenin dinleme becerisinin bilişsel, duyuşsal ve etik yönleriyle çok boyutlu bir pedagojik yeterlik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kuramsal zemin üzerine, öğretmenlerin öğrencileri nasıl, neye odaklanarak ve hangi amaçlarla dinlediklerini açıklayan farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. İzleyen bölümde, öğretmen dinlemesine yönelik bu kuramsal yaklaşımlar ve sınıflandırmalar ele alınmıştır.

Öğretmen Dinlemesine Yönelik Sınıflandırmalar

Matematik öğretiminde öğretmen dinlemesine ilişkin sınıflandırmalar incelendiğinde, dinlemenin pasif bir duyma eylemi olarak değil, öğrenci düşüncesini anlamayı ve sınıf içi etkileşimi yönlendirmeyi içeren karmaşık bir pedagojik süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda Davis'in (1997) değerlendirici, yorumlayıcı ve hermenötik dinleme ayrımı; Empson ve Jacobs'un (2008) öğretmen dinlemesini gelişen bir uzmanlık becerisi olarak ele alan yaklaşımı ve Hintz ile Tyson'ın (2015) karmaşık dinleme kavramsallaştırması, alandaki önemli kuramsal yaklaşımlar arasında yer almaktadır.

Öğretmen dinlemesine ilişkin erken dönem sistematik sınıflandırmalardan birini sunan Davis (1996, 1997), öğretmenlerin öğrenci düşüncesine yönelme biçimlerini değerlendirici (evaluative), yorumlayıcı (interpretive) ve hermenötik (hermeneutic) dinleme olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Değerlendirici dinlemede öğretmen, öğrencinin yanıtını önceden belirlenmiş doğru cevap ya da beklenen çözüm yolu ile karşılaştırarak dinler; bu nedenle dinleme daha çok doğruluğu belirleme işlevi görür. Yorumlayıcı dinlemede ise öğretmen, öğrencinin matematiksel anlamlandırmasını ve düşünme sürecini kavramaya yönelir. Bu dinleme biçiminde öğrencinin cevabı yalnızca doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmez; öğrencinin nasıl düşündüğü ve düşüncesini hangi anlamlar üzerinden kurduğu anlaşılmaya çalışılır. Hermenötik dinleme ise öğretmen ve öğrencilerin birlikte anlam oluşturdukları daha açık uçlu ve katılımcı bir süreci ifade eder. Bu dinleme biçiminde beklenmedik öğrenci fikirleri dersin yönünü değiştirebilir ve sınıf içi etkileşim ortak bir matematiksel araştırma alanına dönüşebilir.

Empson ve Jacobs (2008) öğretmen dinlemesini gelişen bir uzmanlık becerisi olarak ele almış ve yönlendirici (directive), gözlemsel (observational) ve duyarlı (responsive) dinleme biçimlerinden söz etmiştir. Yönlendirici dinlemede öğretmen, öğrencinin düşünmesini anlamaktan çok onu kendi hedeflediği cevaba ya da çözüm yoluna ulaştırmaya odaklanır. Gözlemsel dinleme, öğretmenin öğrencinin düşüncesini duymaya çalıştığı; ancak bu düşünceye öğretimsel olarak yanıt verme, onu destekleme ya da genişletme konusunda sınırlı kaldığı bir aşamayı ifade eder. Duyarlı dinlemede ise öğretmen, öğrencinin düşüncesini dikkatle izler, anlamaya çalışır ve öğrencinin matematiksel anlamlandırmasını geliştirecek uygun sorular, açıklamalar ya da yönlendirmelerle sürece aktif biçimde katılır. Bu yönüyle duyarlı dinleme, öğretmenin öğrenci düşüncesine dayalı öğretimsel kararlar alabilmesini mümkün kılan gelişmiş bir dinleme biçimi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen dinlemesine ilişkin sonraki çalışmalar, dinlemeyi tekil ve sabit kategorilerle açıklamanın sınırlılıklarını da görünür kılmıştır. Hintz ve Tyson (2015), sınıf içi matematiksel tartışmalarda değerlendirici, yorumlayıcı ve hermenötik dinleme biçimlerinin birbirinden tümüyle ayrışmadığını; çoğu zaman aynı diyalog içinde iç içe geçebildiğini göstermektedir. Bu bağlamda karmaşık dinleme, öğretmenin sınıf içi etkileşimlerde farklı dinleme biçimleri arasında esnek biçimde hareket etmesini; aynı zamanda öğrencilerin de birbirlerinin fikirlerini matematiksel olarak değerlendirmelerini, anlamlandırmalarını ve geliştirmelerini desteklemesini içerir. Böylece dinleme, yalnızca öğretmene ait bireysel bir beceri olmaktan çıkarak sınıf topluluğunun

ortak matematiksel anlam oluşturma sürecine yayılan çok katmanlı bir pedagojik yapı hâline gelir.

Bu sınıflandırmalar, öğretmenlerin öğrencileri hangi amaçlarla dinlediği sorusunu da gündeme getirmektedir. Empson ve Jacobs (2008), öğretmen dinlemesinin öğrencilerin anlayışlarını geliştirme, biçimlendirici değerlendirme yapma, öğretmenin kendi matematiksel bilgisini derinleştirme ve öğretmeni sürekli öğrenen bir özne olarak konumlandırma gibi amaçlara hizmet ettiğini belirtmektedir. Bu açıdan öğretmen dinlemesi, yalnızca öğrencinin mevcut bilgisini belirlemeye yönelik bir araç değil; öğrencinin matematiksel düşünmesini destekleyen, öğretim sürecini anlık olarak düzenleyen ve öğretmenin mesleki öğrenmesini besleyen önemli bir pedagojik yeterlik olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen dinlemesine ilişkin bu sınıflandırmalar, dinlemenin yalnızca öğrencinin cevabını işitme ya da değerlendirme süreci olmadığını; öğretmenin öğrencinin düşünmesini anlaması, öğretimini bu anlayışa göre düzenlemesi ve öğrenciyle güvene dayalı bir etkileşim kurmasıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, söz konusu sınıflandırmalar öğretmen dinlemesinin farklı yönlerini görünür kılarken, bu yönleri daha bütüncül biçimde açıklayacak kavramsal bir çerçeveye duyulan ihtiyacı da belirginleştirmektedir. Bu noktada pedagojik dinleme çerçevesi, öğretmen dinlemesini öğrencinin düşünmesini anlama, destekleme, öğretimi yönlendirme ve ortak anlam oluşturma süreçleriyle birlikte ele alan daha kapsayıcı bir yaklaşım sunmaktadır.

Pedagojik Dinleme

Pedagojik dinleme (pedagogical listening), öğretmenin öğrenciyi duyulmayı hak eden bir öğrenen olarak konumlandırdığı; onun düşünmesini, zorlanmasını ve anlam kurma çabasını pedagojik açıdan değerli gördüğü çok boyutlu bir öğretmen yeterliğidir (English vd., 2025). Bu yeterlik, öğrencinin matematiksel anlam oluşturma sürecindeki hatalarını, kafa karışıklıklarını ve üretken zorlanmalarını bilinçli biçimde dinlemeyi ve anlamlandırmayı; öğrencinin öğrenen haklarını kullanabileceği güvenli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sunmayı içerir (Hintz, Tyson ve English, 2018). Bu açıdan pedagojik dinleme, teknik bir öğretmen becerisinden ziyade, öğrencilerin düşünme süreçlerine alan açan, bu süreçleri ciddiye alan ve öğretimi öğrencinin anlam kurma çabasıyla ilişkilendiren pedagojik bir duruş olarak değerlendirilebilir. Pedagojik dinleme çerçevesinde öğretmenin öğrenciyi dinleme süreci, birbiriyle ilişkili beş boyut üzerinden açıklanmaktadır (English vd., 2025). Bu boyutlar, öğretmenin öğrencinin düşünmesini, zorlanmasını ve öğrenme deneyimini farklı yönleriyle anlamasına imkân verir. İzleyen kısımda, pedagojik dinleme türleri kısaca ele alınmaktadır.

Empatik dinleme (Empathic listening)

Empatik dinleme, öğretmenin kendi ön kabullerini ve yargılarını geri planda tutarak öğrencinin yaşadığı güçlüğü onun bakış açısından anlamaya çalışmasıdır. Bu dinleme biçiminde öğretmen, yalnızca öğrencinin ne düşündüğüne değil, bu düşünme sürecine eşlik eden kaygı, bunalma, kararsızlık ya da hayal kırıklığı gibi duyuşsal durumlara da dikkat eder. Böylece öğrenci, düşüncesinin ve yaşadığı zorlanmanın ciddiye alındığını hissederek öğrenme sürecinde yalnız bırakılmadığını fark eder. Bu tür bir dinleme, öğrencinin kafa karışıklığını bir eksiklik ya da zayıflık olarak değil, öğrenmenin doğal bir parçası olarak görebileceği güvenli bir sınıf ortamının oluşmasına katkı sağlar. Örneğin öğretmenin "Seni doğru anladıysam, burada biraz daha desteğe ihtiyaç duyuyorsun" ya da "Endişelerini benimle paylaşabilirsin; seni dinliyorum" gibi ifadeleri, empatik dinlemenin sınıf içindeki yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Destekleyici dinleme (Supportive listening)

Destekleyici dinleme, öğretmenin sınıftaki dinleme sorumluluğunu yalnızca kendisi üstlenmek yerine, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine yönelmelerini sağlayacak etkileşimler kurmasıdır. Bu dinleme biçiminde öğretmen, tek bilgi kaynağı ya da son karar verici konumunda kalmaz; öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini duymalarına, sorgulamalarına, desteklemelerine ve geliştirmelerine alan açar. Böylece öğrenciler, matematiksel anlam oluşturma sürecinde yalnızca öğretmenin onayını bekleyen kişiler olmaktan çıkar; birbirlerinin düşüncelerinden öğrenen ve ortak tartışmaya katkı sunan katılımcılar hâline gelirler. Bu süreç, sınıfta farklı çözüm yollarının ve bakış açılarının değer gördüğü kapsayıcı bir öğrenme topluluğunun oluşmasına katkı sağlar. Öğretmenin "Ayşe'nin fikrini birlikte dinleyelim", "Ahmet'in çözüm yolunu kendi cümlelerinizle açıklayabilir misiniz?" ya da "Büşra'nın takıldığı noktada ona nasıl bir ipucu verebiliriz?" gibi yönlendirmeleri, destekleyici dinlemenin sınıf içindeki örnekleri olarak değerlendirilebilir.

Öz-yansıtıcı dinleme (Self-reflective listening)

Öz-yansıtıcı dinlemede öğretmen öğrencilerden gelen beklenmedik, zorlayıcı ya da rahatsız edici tepkileri yalnızca öğrenciye ait bir eksiklik olarak görmez, bunları kendi öğretim anlayışını sorgulamak için bir fırsat olarak değerlendirir. Bu dinleme biçiminde öğretmen, öğrencinin hatasını, itirazını ya da zorlanmasını hemen düzeltilecek bir problem olarak ele almak yerine, "Benim öğretim tercihlerim bu durumu nasıl etkilemiş olabilir?" sorusuyla karşılamaya çalışır. Böylece öğretmen, öğrencinin tepkisini kendi pedagojik kararlarını, varsayımlarını ve sınıf içi uygulamalarını yeniden düşünmesini sağlayan bir veri olarak görür. Bu süreç, öğretmenin hem

öğretimini dönüştürmesine hem de mesleki öğrenmesini derinleştirmesine katkı sağlar. Örneğin bir öğrencinin "Bunu anlamak zor, daha kolay anlatabilirim" sözü karşısında öğretmenin "Galiba benim göremediğim bir şeyi görüyorsun, bunu birlikte konuşalım" ya da "Hiç böyle düşünmemiştim; beni yeni bir yolla düşünmeye davet ediyorsun" biçiminde karşılık vermesi, öz-yansıtıcı dinlemenin sınıf içindeki göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Eğitici dinleme (Educative listening)

Eğitici dinleme, öğretmenin öğrencinin yaşadığı zorluğu fark etmekle yetinmeyip, bu zorluğun üretken bir öğrenme deneyimine dönüşmesi için uygun yollar aramasıyla ortaya çıkar. Bu dinleme biçiminde öğretmen, öğrencinin yeni fikirlerle karşılaştığı, belirsizlik yaşadığı ya da doğru ile yanlış arasında kaldığı anları öğrenme açısından değerli fırsatlar olarak görür. Amaç, öğrencinin tıkandığı noktada hemen cevaba ulaşmasını sağlamak değil, kendi düşüncesi üzerine yeniden düşünmesine yardımcı olmaktır. Böylece öğrenci, zorlanma anında pes etmek ya da öğretmenden hazır bir yanıt beklemek yerine, önceki stratejilerini gözden geçirmeye, gerekçelerini açıklamaya ve matematiksel anlamını derinleştirmeye yönelir. Örneğin öğretmenin "Az önceki problemde nasıl düşünmüştün, buraya yeniden bakabilir miyiz?" ya da "Farklı cevaplara ulaştınız; her birinizin nasıl düşündüğünü birlikte anlamaya çalışalım" gibi ifadeleri, eğitici dinlemenin sınıf içindeki yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Üretken dinleme (Generative listening)

Üretken dinleme, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerden hareketle önceden planlanmamış yeni anlayışların, öğrenme fırsatlarının, sınıf normlarının ya da ortak hedeflerin ortaya çıkmasına alan açan bir dinleme biçimidir. Bu dinlemede öğretmen, dersin yörüngesini önceden belirleyen tek otorite olarak kalmaz; öğrencilerden gelen beklenmedik fikirlerin, soruların ya da hataların öğretim sürecini dönüştürmesine izin verir. Böylece öğrenme yalnızca öğretmenin planladığı doğrultuda ilerleyen bir süreç olmaktan çıkar; öğretmen ve öğrencilerin birlikte kurduğu canlı ve ortak bir anlam inşasına dönüşür. Örneğin bir öğrencinin matematiksel bir kavramı açıklamak için geliştirdiği sıra dışı bir temsili sınıf tartışmasının merkezine alan ve dersin devamını bu temsil üzerinden şekillendiren öğretmenin yaklaşımı, üretken dinlemeye örnek gösterilebilir. Benzer biçimde, bir öğrencinin zorlanma sonrasında geri çekildiğini fark eden öğretmenin bu durumu geçiştirmek yerine sınıfla birlikte tartışmaya açması ve benzer durumlarda nasıl bir sınıf tutumu geliştirileceğine ilişkin ortak bir norm oluşturması da üretken dinlemenin sınıf içindeki yansımaları arasında değerlendirilebilir.

Pedagojik dinleme çerçevesini oluşturan bu beş dinleme türü, birbirinden kesin sınırlarla ayrılan ya da doğrusal biçimde ilerleyen aşamalar olarak görülmemelidir. English ve arkadaşlarının (2025) vurguladığı gibi, bu türler sınıf içi etkileşimlerde çoğu zaman birbirine bağlı, iç içe geçmiş ve birbirini destekleyen biçimlerde ortaya çıkar. Örneğin bir öğretmen, öğrencinin zorlanmasını anlamaya çalışırken empatik dinlemeye; bu zorlanmanın kendi öğretim tercihleriyle ilişkisini sorgularken öz-yansıtıcı dinlemeye; bu deneyimden hareketle sınıfta yeni bir tartışma ya da ortak norm oluştururken üretken dinlemeye yönelebilir. Bu nedenle pedagojik dinleme, tek bir dinleme biçimine indirgenebilecek durağan bir eylem değil; öğrencinin, öğretmenin ve sınıf topluluğunun ihtiyaçlarına göre sürekli şekillenen dinamik bir pedagojik süreç olarak değerlendirilmelidir. Bu çerçeve, öğretmen dinlemesine ilişkin önceki sınıflandırmalarla ilişkili olmakla birlikte, dinlemeyi öğrencinin zorlanma deneyimi, sosyal-duygusal ihtiyaçları, öğrenen hakları, öğretmenin öz-yansıtması ve sınıf ortamının dönüştürülmesi gibi boyutlarla birlikte ele alarak daha kapsayıcı bir açıklama sunmaktadır. Davis'in (1996, 1997) hermenötik dinleme anlayışıyla üretken dinleme arasında güçlü bir yakınlık bulunurken, Empson ve Jacobs'un (2008) duyarlı dinleme yaklaşımıyla da öğrenci düşünmesini anlama bakımından ortaklık kurmaktadır. Bununla birlikte pedagojik dinleme, bu yaklaşımları sınıf normları, destekleyici etkileşimler ve öğretmenin kendi öğretim tercihlerini sorgulaması gibi boyutlarla genişletmektedir. Bu açıdan pedagojik dinleme, önceki sınıflandırmaları dışlayan ya da onların yerine geçen bir çerçeve olarak değil, bu sınıflandırmalarda farklı biçimlerde görünür hâle gelen dinleme yönelimlerini öğrencinin zorlanma deneyimi, öğrenen hakları ve sınıf topluluğunun ortak anlam kurma süreciyle ilişkilendiren bütünleştirici bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Böylece mevcut literatürde daha çok öğretmenin öğrenci düşüncesini nasıl duyduğu ve yorumladığı üzerinden ele alınan dinleme, pedagojik dinleme çerçevesinde öğrencinin bu süreçte nasıl desteklendiği, duyulduğunu nasıl hissettiği ve öğretmenin bu etkileşimden nasıl mesleki öğrenme ürettiği sorularıyla genişlemektedir.

Özetle pedagojik dinleme, öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin yerleşik kabulleri sorgulayan; öğretmenin yalnızca anlatan ve yönlendiren bir aktör olarak değil, öğrencinin düşüncesine, duygusuna ve zorlanmasına kulak veren bir öğretim aktörü olarak da konumlandırılmasını sağlayan görece yeni bir kuramsal çerçeve olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle pedagojik dinlemenin öğretmen eğitimi yaklaşımları ve gelecekte yapılacak araştırmalar açısından ne tür olanaklar sunduğu sonuç bölümünde ayrıca tartışılmıştır.

Sonuç

Bu çalışma, öğretmenin dinleme becerisinin öğretimin niteliğini belirleyen önemli bir yeterlik alanı olarak ele alınması gerektiği görüşünü, akademik yazın

ve pedagojik dinleme çerçevesi üzerinden temellendirmiştir. Ancak bu yeterliğin geliştirilmesi, öğretmenin anlatma ve açıklama merkezli yerleşik rollerini yeniden düşünmesini gerektirdiği için kısa sürede gerçekleştirilebilecek bir hedef değildir. Stigler ve Hiebert'e (1998) göre öğretme, nesilden nesile aktarılan ve paylaşılan kültürel senaryolar aracılığıyla şekillenen kültürel bir etkinliktir. Bu senaryolar, öğretmenlerin hata yapan, zorlanan ya da kafa karışıklığı yaşayan bir öğrenciye anlık olarak nasıl yaklaşacaklarını ve nasıl yanıt vereceklerini büyük ölçüde belirler. Çünkü öğretmenler sınıfa yalnızca kuramsal mesleki bilgilerini değil, içinde yetiştikleri toplumsal yapının, kendi öğrencilik deneyimlerinin ve örtük olarak edindikleri felsefi kabullerin izlerini de taşırlar. Bu nedenle öğretmenin dinleme becerisini pedagojik bir yeterliğe dönüştürmek, yıllar içinde kemikleşmiş kültürel öğretim senaryolarını fark etmeyi, sorgulamayı ve dönüştürmeyi gerektiren uzun soluklu bir süreçtir.

Bu süreci kolaylaştırmak için öğretmen eğitimi yaklaşımları, pedagojik dinlemeyi yalnızca kuramsal bir kavram olarak tanıtmakla sınırlı kalmamalı; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendi dinleme biçimlerini fark etmelerine, öğrenci düşünmesini analiz etmelerine ve sınıf içi etkileşimleri yansıtıcı biçimde değerlendirmelerine imkân tanımalıdır. Bu bağlamda Empson ve Jacobs (2008), öğrencilerin yazılı çalışmalarının incelenmesini, sınıf içi etkileşimlere ait video kayıtlarının analiz edilmesini ve çocuklarla birebir problem çözme görüşmeleri yapılmasını, öğretmenlerin öğrenci düşünmesini daha yakından anlamalarını destekleyen etkili stratejiler arasında değerlendirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretimde karşılaştıkları problemlere iş birliği içinde çözüm aradıkları ders imecesi (lesson study) modeli, öğrencilerin zorlanmalarını ve düşünme biçimlerini ortaklaşa çözümlemek ve tartışmak için uygun bir mesleki öğrenme ortamı sunmaktadır (Arcavi ve Isoda, 2007; Bütün, 2019). Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında pedagojik dinleme, yalnızca iletişim becerileri ya da sınıf yönetimi kapsamında dolaylı biçimde ele alınmamalı; özellikle matematik öğretimi dersleri başta olmak üzere öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin kuramsal ve uygulamalı içeriğiyle bütünleştirilmelidir. Öğretmen adaylarına öğrenci çözümlerini inceleme, sınıf içi diyalogları analiz etme, öğrencilerin hata ve zorlanmalarına yönelik olası öğretmen tepkilerini tartışma ve kendi dinleme eğilimleri üzerine yansıtma yapma imkânı verilmelidir. Benzer biçimde hizmet içi mesleki gelişim programlarında da pedagojik dinleme, kısa süreli seminerlerle aktarılacak teknik bir beceri olarak görülmemeli; öğretmenlerin kendi sınıflarından getirdikleri öğrenci çalışmaları, video kesitleri ve zorlanma anları üzerinde birlikte düşündükleri uzun soluklu mesleki öğrenme süreçleriyle desteklenmelidir. Bununla birlikte pedagojik dinlemeye yapılan vurgu, anlatma ve açıklama becerilerinin öğretimdeki yerini göz ardı etmek anlamına gelmemektedir.

Bu çalışmada öğretmenin dinleme becerisinin öne çıkarılması, anlatma ve açıklama becerilerinin önemini azaltan bir yaklaşım olarak okunmamalıdır. Aksine nitelikli öğretim, öğretmenin gerektiğinde açık, anlaşılır ve öğrenciye ilham verebilecek açıklamalar yapabilmesini de gerektirir. Burada eleştirilen nokta, anlatmanın kendisinden çok, öğretimi öğretmenin konuşması ve öğrencinin bu konuşmayı sessizce takip etmesi üzerine kuran tek yönlü aktarım anlayışıdır. Türkçe bağlamda "anlatmak" sözcüğü çoğu zaman bilgiyi aktarmanın ötesinde, karşıdakinin anlamasını sağlama yönelimi de taşır. Nitekim "öğretmen dersi anlatmaya başladı" ifadesi, birçok durumda yalnızca konuşmaya başlamak yerine, dersi işlemeye ve öğrencilerin anlamasını desteklemeye yönelmek anlamında kullanılır. Bu nedenle pedagojik dinleme, anlatma ve açıklama becerilerinin karşıtı olarak değerlendirilmemeli; öğretimdeki geleneksel odağın öğretmenin ne anlattığından öğrencinin nasıl düşündüğüne ve nasıl anlam kurduğuna doğru bilinçli biçimde kaydırılması olarak ele alınmalıdır. Bu odak kaymasının öğretmen eğitimi ve sınıf içi öğretim pratiklerinde nasıl karşılık bulacağı ise daha fazla araştırmayı gerektirmektedir.

Pedagojik dinleme çerçevesi, gelecekte yapılacak araştırmalar açısından zengin ve derinleştirilmeye açık bir çalışma alanı sunmaktadır. Özellikle Türkiye bağlamında pedagojik dinleme, henüz sınırlı sayıda çalışmaya konu olmuş ve daha sistematik biçimde incelenmeyi bekleyen bir alan olarak değerlendirilebilir (Tirit, 2024). Bu alanda öncelikle pedagojik dinleme türlerinin gerçek sınıf etkileşimlerinde nasıl ortaya çıktığı, birbirini nasıl desteklediği ve hangi durumlarda birlikte devreye girdiği gözleme dayalı çalışmalarla incelenebilir. Özellikle empatik, destekleyici, öz-yansıtıcı, eğitici ve üretken dinleme biçimlerinin öğrencilerin zorlanma süreçlerini desteklemede nasıl bir araya geldiği ve bu türler arasında belirli bir öncelik ya da koşulluluk ilişkisinin bulunup bulunmadığı önemli araştırma konuları arasındadır. Bunun yanında pedagojik dinleme, yalnızca öğretmenin sergilediği bir yeterlik olarak değil, öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimlediği açısından da incelenmelidir. Öğrencilerin hangi durumlarda kendilerini duyulmuş hissettikleri ve bu deneyimin matematiksel katılım, aidiyet, özgüven, hata yapma cesareti ve matematiksel kimlik gelişimiyle nasıl ilişkili olduğu araştırılmaya değerdir. Özellikle sessiz kalan, geri planda duran ya da sınıf içi iletişimde dezavantajlı konumda bulunan öğrencilerin pedagojik dinleme iklimini nasıl deneyimledikleri, gelecekteki araştırmaların özellikle üzerinde durması gereken konulardan biridir. Gelecek çalışmaların bir diğer yönü, pedagojik dinleme becerisinin zaman içinde nasıl geliştiğini ortaya koyacak boylamsal araştırmalar olabilir. Öğretmen adaylarının ve görevdeki

öğretmenlerin video temelli analizler, öğrenci çalışmaları, birebir problem çözme görüşmeleri ve ders imecesi gibi mesleki öğrenme süreçlerinde dinleme becerilerinin nasıl değiştiği izlenebilir. Ayrıca öğrencilerin öğretmen dinlemesine ilişkin algılarını değerlendirmeye yönelik ölçme araçları geliştirilerek geniş örneklemli nicel çalışmalar yürütülebilir. Bu tür araştırmalar, pedagojik dinlemenin yalnızca kuramsal bir kavram olarak değil; gözlemlenebilir, geliştirilebilir ve öğretimin niteliğiyle ilişkisi sınanabilir bir öğretmen yeterliği olarak daha somut biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Extended Summary

This study theoretically discusses the place of listening in teaching practice by examining teachers' listening skills within the framework of pedagogical listening. In traditional teaching approaches, the classroom is often viewed as a one-way structure in which the teacher talks and students listen. Within this understanding, listening is mostly associated with silence, attention, and compliance expected from students. However, approaches that conceptualize learning as an active process of meaning-making require this distribution of roles to be reconsidered, especially in disciplines such as mathematics, where conceptual relationships, justification, making mistakes, and struggle are central to learning. Accordingly, this study addresses the teacher's role not only in terms of effective telling, but also in relation to the ability to notice and interpret students' thinking and to reorganize instruction in response to that thinking.

This study is a theoretical examination. Studies on teacher listening in the context of mathematics education were examined through conceptual analysis and evaluated holistically. The sources were organized around three main axes: the theoretical foundations of teacher listening, approaches that classify teacher listening, and the pedagogical listening framework. Within this scope, constructivist and sociocultural theories of learning, productive struggle, learner rights, classroom mathematical discussion, and the literature on teacher education were considered together.

The study argues that teacher listening has cognitive, affective, and ethical dimensions. The cognitive dimension involves understanding students' utterances, strategies, errors, and justifications as clues to their mathematical thinking. The affective dimension is related to students' anxiety, sense of belonging, self-confidence, uncertainty, and experience of feeling heard during the learning process. The ethical dimension requires recognizing students not merely as individuals to be assessed, but as subjects with thoughts, experiences, and developmental potential. In this respect, students' rights to make mistakes, struggle, experience confusion, and express their own meanings are considered important components of pedagogical listening.

The study also discusses Davis's distinction among evaluative, interpretive, and hermeneutic listening (Davis, 1997); Empson and Jacobs's approach to directive, observational, and responsive listening (Empson & Jacobs, 2008); Hintz and Tyson's conceptualization of complex listening (Hintz & Tyson, 2015); and English and colleagues' pedagogical listening framework (English et al., 2025). Pedagogical listening is explained through five interrelated types of listening: empathic, supportive, self-reflective, educative, and generative. These types are not treated as stages separated by fixed boundaries, but as dynamic processes that are intertwined in classroom interactions.

In conclusion, the study argues that pedagogical listening is not the opposite of telling and explaining; rather, it is a complementary teacher competency that expands the focus of instruction from what the teacher explains to how students think, how they struggle, and how they make meaning. It is emphasized that this competency should be addressed as a more visible and developable area in teacher education programs, in-service professional development, and future research.

Kaynaklar

Aktaş, M. C., ve Aktaş, D. Y. (2014). Yeni ortaöğretim geometri dersi öğretim programının uygulamalarında yaşananlardan yansımalar. MATDER Matematik Eğitimi Dergisi, 1(1), 31–40.

Arcavi, A. ve Isoda, M. (2007). Learning to listen: From historical sources to classroom practice. Educational Studies in Mathematics, 66(2), 111-129. https://doi.org/10.1007/s10649-006-9075-8

Ball, D. L. ve Bass, H. (2008). The role of mathematics in education for democracy. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 107(1), 171-184. https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2008.00140.x

Birgin, O. ve Baki, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Uygulama Amaçlarının Yeni Matematik Öğretimi Programı Kapsamında İncelenmesi. Eğitim Ve Bilim, 37(165), 152-167. https://doi.org/10.15390/ES.2012.1058

Bütün, M. (2019). Mathematics teachers' early lesson study experiences in Turkey: Challenges and advantages. World Journal of Education, 9(5), 51-62.

Borasi, R. (1992). Learning mathematics through inquiry. Heinemann.

Davis, B. (1996). Teaching mathematics: Toward a sound alternative. New York, NY: Garland Publishing.

Davis, B. (1997). Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching. Journal for

Research in Mathematics Education, 28(3), 355-376.

Demir, G., ve Akar Vural, R. (2017). Ortaöğretim matematik programının hedeflediği matematiksel yeterlilik ve becerilerinin kazandırılma sürecinin öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 118–139. https://doi.org/10.30803/adusobed.309074

English, A. R. (2013). Discontinuity in learning: Dewey, Herbart and education as transformation. New York, NY: Cambridge University Press.

English, A. R., Tyson, K., Hintz, A., Murdoch, D. ve Anderson, J. (2025). Pedagogical listening: Understanding how teachers listen to student struggle during mathematical sense-making discussions. Teachers and Teaching, 31(2), 238–262. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263738

Empson, S. B. ve Jacobs, V. R. (2008). Learning to listen to children's mathematics. D. Tirosh ve T. Wood (Ed.), Tools and processes in mathematics teacher education (ss. 257-281) içinde. Sense Publishers.

Hintz, A., ve Tyson, K. (2015). Complex listening: Supporting students to listen as mathematical sense-makers. Mathematical Thinking and Learning, 17(4), 296–326.

Hintz, A., Tyson, K., ve English, A. R. (2018). Actualizing the rights of the learner: The role of pedagogical listening. Democracy & Education, 26(2), Article 8.

Kalinec-Craig, C. A. (2017). The rights of the learner: A framework for promoting equity through formative assessment in mathematics education. Democracy & Education, 25(2), Makale 5.

Murdoch, D., English, A. R., Hintz, A. ve Tyson, K. (2020). Feeling heard: Inclusive education, transformative learning, and productive struggle. Educational Theory, 70(5), 653-679. https://doi.org/10.1111/edth.12449

Stigler, J. W. ve Hiebert, J. (1998). Teaching is a cultural activity. American Educator, 22(4), 4-11.

Şahbaz, A. ve Kula Ünver, S. (2024). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öğretimleri Sürecinde Kullandıkları Soru Sorma Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 740-762. https://izlik.org/JA65LB74DM

Tekin, H., ve Bayar, M. (2026). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen matematik dersi öğretim programı'na ilişkin görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 24(1), 739–762. https://doi.org/10.37217/tebd.1746546

Tirit, H. (2024). Matematik öğretmenlerinin dinleme pedagojisi yaklaşımlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Türkdoğan, A. ve Baki, A. (2021). The Relationship between Mistakes and Feedbacks Encountered in Mathematics Course in the 7th Grade. Journal of Computer and Education Research, 9(17), 480-496. https://doi.org/10.18009/jcer.856700

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Warshauer, H. K. (2015). Productive struggle in middle school mathematics classrooms. Journal of Mathematics Teacher Education, 18(4), 375-400. https://doi.org/10.1007/s10857-014-9286-3

Yabaş, D. ve Altun, S. (2020). Matematiksel Görevlerin Uygulanmasında İletişim Stratejileri ve Bilişsel Talep Kavramı: Sınıf İçi Yansımalar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(4), 759-779. https://izlik.org/JA75JN47PG